



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Author: Urszula Słyk

Citation style: Słyk Urszula. (2019). Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii

mgr Urszula Słyk

Praca doktorska na temat:

**INNOWACYJNE WARSZTATY MUZYCZNE W PROCESIE
ROZWIJANIA POSTAWY TWÓRCZEJ I KREATYWNOŚCI
UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ**

Dysertacja przygotowana
pod opieką naukową dr. hab. Mirosława Kisiela
przy współpracy dr Magdaleny Christ

Katowice 2019 r.

Spis treści

Wstęp	4
Rozdział 1. Dziecko/uczeń w świecie muzyki i dokonującej się przemiany otaczającego środowiska	13
1.1. Charakterystyka rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka/ucznia w wieku 6/7-10 lat.....	14
1.2. Psychologiczno-pedagogiczne aspekty twórczości muzycznej dzieci – tło historyczne i teraźniejszość.....	24
1.3. Twórcza ekspresja dziecka: walory kształcące, wychowawcze i społeczne.....	50
Rozdział 2. Aktywizujące formy i metody nauczania w szkole podstawowej	63
2.1. Neurodydaktyka wyznacznikiem współczesnego spojrzenia na proces nauczania i uczenia się.....	63
2.2. Metody aktywizujące w edukacji wczesnoszkolnej – zarys problemu.....	74
2.3. Charakterystyka wybranych koncepcji metodycznych stymulujących muzyczną aktywność dziecka.....	84
Rozdział 3. Twórczość muzyczna uczniów w edukacji wczesnoszkolnej	97
3.1. Działalność artystyczna dzieci w wieku szkolnym w świetle założeń programowych oraz wybranych podręczników i przewodników do nauczania muzyki w szkole.....	97
3.2. Terapeutyczne przesłanki twórczych działań muzycznych dzieci z trudnościami wychowawczymi i edukacyjnymi.....	126
3.3. Rola środowiska pozaszkolnego w procesie rozwijania kreatywnej aktywności dziecka.....	137
Rozdział 4. Szkoła środowiskiem sprzyjającym rozwijaniu aktywności twórczej dziecka	143
4.1. Muzyka w pryzmacie lekcji obligatoryjnych oraz zajęć zintegrowanych i pozalekcyjnych w szkole podstawowej.....	143
4.2. Artystyczna działalność uczniów klas I-III w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.....	149
4.3. Nauczyciel inspiratorem aktywności muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym.....	152
4.4. Warsztaty muzyczne formą pracy w obszarze kreatywnej aktywności dziecka.....	168
4.5. Media edukacyjne środkiem sprzyjającym/zakłócającym proces stymulowania aktywności twórczej w edukacji wczesnoszkolnej.....	175

Rozdział 5. Metodologiczne założenia badań własnych	188
5.1. Cel i przedmiot badań	190
5.2. Problem badań i hipotezy	192
5.3. Zmienne i wskaźniki	194
5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze	197
5.5. Teren i organizacja badań	203
Rozdział 6. Twórczość muzyczna a postawa kreatywna dzieci w wieku wczesnoszkolnym – przebieg badań eksperymentalnych	205
6.1. Charakterystyka podjętych działań pedagogicznych w badanej grupie eksperymentalnej i kontrolnej	206
6.2. Prezentacja wyników eksperymentu badań początkowych (<i>pretestu</i>) i końcowych (<i>posttestu</i>) badanej grupy eksperymentalnej i kontrolnej	210
6.2.1. Diagnoza poziomu zdolności muzycznych badanych uczniów – relacja z pomiaru testem E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego”	210
6.2.2. Ocena poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów kl. I-III	215
6.2.3. Oryginalność myślenia i wyobrażenia twórcza badanych uczniów – wyniki testu rysunkowego „Kate Franck”	242
6.2.4. Postawa twórcza badanych uczniów z perspektywy wyników testu „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” Katarzyny Krason	252
6.3. Optyka zmian w ujęciu indywidualizującym badanych uczniów z grupy eksperymentalnej w trzyletnim okresie realizacji innowacyjnego programu „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”	266
6.3.1. Obserwacja indywidualizująca aktywność muzyczną i zachowania badanych uczniów	267
6.3.2. Odczucia i ocena muzycznych warsztatów twórczych w opiniach badanych uczniów	297
6.4. Podsumowanie badań eksperymentalnych w dominancie programu „Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej”	309
Zakończenie pracy i wnioski	315
Bibliografia	332
Spis tabel, wykresów i rysunków	376
Aneks	384

Wstęp

Współczesne przemiany oświatowe, edukacyjne, jak również warunki procesu nauczania i uczenia się w szkole wpływają na konieczność stałego doskonalenia się nauczycieli i oddawaniu się refleksyjności w spojrzeniu na własny rozwój i dotychczasową pracę. Chcąc uniknąć rutyny, pedagog zaangażowany jest w osobisty rozwój zawodowy, z entuzjazmem podchodzi do nowych pomysłów, wyraża chęć twórczej i nowatorskiej aktywności, opracowuje programy oraz wprowadza innowacje.

Obecna pedagogika próbuje konstruować takie koncepcje wychowania i nauczania, które byłyby zgodne z rozwojem współczesnego człowieka zdolnego do funkcjonowania w rzeczywistym świecie. Przygotowania człowieka do rozwiązywania problemów, twórczego myślenia, samorealizacji. Skłania do budowania wartości moralnych opartych na odpowiedzialności i bezpieczeństwie, wytrwałości, kreatywności.

Zgodnie z osiągnięciami współczesnej dydaktyki nauczyciel umiejętnie stosuje planowanie metodyczno-dydaktyczne i wychowawcze¹. Świadomy i refleksyjny nauczyciel w swojej pracy niejednokrotnie wprowadza innowacyjne działania dydaktyczne, sięgając w głąb różnorodnych rozważań teoretycznych i ich praktycznych implikacji². Dla podnoszenia efektywności lekcji systematycznie stosuje metody aktywizujące, których celem jest uczenie się poprzez samodzielne poznawanie, doświadczanie i przeżywanie³. Taką drogą uczeń rozwija swoje zainteresowania. W procesie zdobywania wiedzy, doznaje satysfakcji, a to z kolei sprzyja wzrostowi jego motywacji do poszukiwania, chęci samokształcenia i doskonalenia się. Ten stały dynamiczny proces oddziaływania metodami aktywizującymi przygotowuje ucznia do roli współczesnego człowieka o postawie twórczej i kreatywnej, potrafiącego odnaleźć się we współczesnym świecie w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Niezbędnym warunkiem nowoczesnego nauczania i uczenia się – szczególnie podczas zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej jest stosowanie metod aktywizujących, które – dając uczniom

¹ Por. F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2004, s. 393-394; K. Kruszewski, *Sztuka nauczania*, Warszawa 2004; Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa 2006, s. 6-64; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 388; B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, Warszawa 1991, s. 130-140; R. Gozdecka, *Innowacyjne działania metodyczne w nauczaniu muzyki*, [w:] *Profesjonalizm w edukacji muzycznej: propozycje dla zmieniającej się szkoły*, red. R. Gozdecka, A. Weiner, Lublin 2013, s. 14-16; R. Gozdecka, *Integracja słuchania muzyki z innymi formami ekspresyjnymi w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, red. M. Suświłło, Olsztyn 1998, s. 98.

² M. Kondracka-Szała, *W magicznym świecie muzyki – innowacyjne spojrzenie na edukację muzyczną dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej, wyznania i inspiracje*, red. R. Majzner, Bielsko-Biała 2015, s. 83-84.

³ A. Belcer, *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 37-48.

szansę rozwijania twórczej wyobraźni i umiejętność pracy w zespole – zasługują na szczególną uwagę⁴. W tym twórczym procesie odpowiednio zmotywowane dziecko jest zaintrygowane i dociekliwe, z chęcią wykorzystuje wyobraźnię. Doskonali swoje twórcze pomysły, przejawiające się nawet w najdrobniejszych codziennych sprawach. Spontaniczna aktywność muzyczna staje się narzędziem stymulującym kreatywne i twórcze myślenie. Zauważona i doceniona aktywność dziecka, głównie przez osobę znaczącą w jego środowisku (rodzica lub nauczyciela), przyczynia się do emocjonalnego reagowania, przeżywania, pozytywnego nastawienia i zaangażowania się w kolejne działanie. Dziecko pozytywnie postrzega swoją osobę w relacjach z innymi, chętnie słucha, potrafi elastycznie kierować własnymi działaniami, myślami i uczuciami. Uczeń kształtuje kompetencje emocjonalne, które z czasem mogą zaowocować odpornością i umiejętnością radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz przyczynić się do niesienia pomocy innym, zdobycia kontroli nad działaniem cierpliwości i wytrwałości w realizacji zadań, pokonywania rozczarowań i podejmowania różnorodnych wyzwań⁵. Istotną rolę w chęci poznawania siebie i świata pełni kompetencja emocjonalna, która rozumiana jest jako potencjał stanowiący dla człowieka warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze, zdolność do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji. Bycie kompetentnym emocjonalnie oznacza bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych⁶.

Poniższe opracowanie zwraca uwagę na ważność twórczych działań dziecka na zajęciach zintegrowanych i muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie rozwijania twórczej i kreatywnej postawy dziecka. Ze względu na nieocenione korzyści i niedocenione wartości wychowawcze muzyki w zakresie twórczej aktywności dzieci, niniejsza praca wskazuje na walory wychowawcze, kształcące i społeczne w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Zachęca nauczyciela do twórczych form muzykowania, a w szczególności do aktywnych działań w zakresie tworzenia muzyki z uczniami w szkole. Przybliża i proponuje sposoby osiągania zaplanowanych celów w pracy indywidualnej i grupowej z uczniami. Skłania do refleksji⁷ nad praktyczną realizacją twórczych działań muzycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jednakże tymczasem, jak zauważa Aleksandra Wiesława Sacher, „badania nad skutecznością powszechnego kształcenia

⁴ Zob. M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005; M. Kołodziejki, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.

⁵ J. Madalińska-Michalak, R. Górska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012, s. 12.

⁶ H. Garner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002.

⁷ U. Słyk, *Wpływ środowiska szkolnego na rozwój refleksyjności nauczyciela w dobie edukacyjnych reform*, [w:] *Refleksyjne wychowanie – profilaktyka edukacyjna i rodzinna*, red. B. Ecler-Nocoń, M. Kitlińska-Król, Kraków-Katowice 2017, s. 55-71.

muzycznego wskazują na niewielkie wykorzystywanie kreatywności uczniów w tym procesie. Jak wynika z analiz form aktywności muzycznej dzieci i młodzieży, to właśnie twórczość jest rodzajem pracy praktycznie pomijanym⁸. Na fakt ważności twórczego zaangażowania ucznia w procesie nabywania przez niego doświadczeń, zwracała uwagę Agnieszka Weiner twierdząc, że „szczególna rola przypada aktywności twórczej, która podejmowana powinna być przy każdym rodzaju aktywności muzycznej”⁹. Stymulacja myślenia twórczością muzyczną w niezwykle dla jednostki sposób, na gruncie różnych sytuacji życiowych, szkolnych ma jednocześnie prowadzić do osobistego rozwoju czyli samorealizacji, która również przybiera twórczy i kreatywny wymiar. Miejscem sprzyjającym kształtowaniu się twórczej postawy uczniów jest właśnie szkoła oraz nauczyciel, który swoim oddziaływaniem wpływa na wzbogacenie i rozwijanie się indywidualnych cech osobowości dziecka. Takie działania mają w rezultacie prowadzić do umiejętności spostrzegania, analizowania, wnioskowania i doświadczania rzeczywistości niezwykle istotnych i w dorosłym życiu. Wartości wychowawcze muzyki jako czynnika właściwie kształtującego osobowość, doceniali już starożytni filozofowie greccy m.in. Arystoteles czy Platon. Korzystny wpływ nauki muzyki na wychowanka ujmuje bardzo ciekawie mistrz Arystotelesa Platon w „*Protagorasie*”¹⁰: „Wtedy sobie dusza chłopca musi przyswajać rytmy i harmonie, łagodnieć nieco, a nabierając taktu i harmonii stawać się zdolniejszą do słów i do czynów. Całe przecież życie ludzkie pewnego wymaga taktu i należytej harmonii”¹¹, co stwarza podłoże dla harmonijnego, zgodnego ze samym sobą współżycia społecznego.

Aktywne uprawianie muzyki w wieku wczesnoszkolnym, poprzez różnorodny z nią kontakt m.in.: słuchanie, granie na instrumentach, śpiewanie, taniec, a przede wszystkim tworzenie w każdym aspekcie drogą kreatywności, wpływa na rozwijanie wytrwałości, konsekwencji w działaniu i budowaniu wewnętrznej motywacji. To z kolei umożliwia osiąganie własnej satysfakcji i dalszy samorozwój, polegający również na tym, że dzieci decydują się na podejmowanie ryzyka i zdobywają umiejętności w radzeniu sobie z ewentualną porażką. Uczą się odpowiedzialności za swoje decyzje i wierzą w swoje możliwości.

Wiek wczesnoszkolny, to najlepszy czas na zainteresowanie dziecka wartościową muzyką, która przyczynia się do kształtowania jego charakteru, uczy umiejętności osiągania

⁸ Zob. W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 226.

⁹ A. Weiner, *Indywidualizacja procesu wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska, Lublin 2011, s.134.

¹⁰ Dzieło filozoficzne Platona, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Protagoras_\(dialog\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Protagoras_(dialog)), [data dostępu: 19.11.2018].

¹¹ S. Dobrowolski, *Wychowawcze znaczenie muzyki*. Pierwodruk pochodzi z czasopisma „Muzyka w Szkole” 1932, nr 4, s. 73–75, http://www.wychmuz.pl/artikul_ar_103.html, [data dostępu: 19.11.2018].

celów, przewidywania swoich działań, a także wzmacniania odporność na przeciwności, które spotyka na swojej drodze. Poprzez tworzenie muzyki dziecko ma możliwość szukania sposobów na to, jak rozwijać swoje zainteresowania i talent. Podsuwa pomysły jak radzić sobie i rozwiązywać problemy odważnie i odpowiedzialnie. Ukazuje potencjał ucznia i zachęca go do poszukiwania oryginalnych rozwiązań w teoretycznie i praktycznie.

Motywacją do podjęcia tematu niniejszej pracy było zwrócenie uwagi na ważność edukacji muzycznej zwłaszcza na etapie nauczania początkowego, albowiem to najlepszy czas, w którym warto rozbudzać zainteresowania muzyczne wśród uczniów. Poprzez ukazanie im piękna dziedzictwa kulturowego muzyki, kształtuje się ich wrażliwość. Uczniowie nabywają nawyków umiejętnego słuchania, przeżywania, analizowania i dzielenia się zdobytą wiedzą oraz umiejętnością współpracy. Rozwijają twórczą postawę i kreatywną aktywność, które mają istotne znaczenie w życiu dorosłym. Bogactwo różnorodnych doświadczeń muzycznych, twórcze podejście do rzeczywistości umożliwia wszechstronny rozwój osobowości ucznia.

W trwającym procesie różnorodnych oddziaływań muzycznych, możliwości twórcze jednostki są nieograniczone dlatego też, celowe oddziaływania edukacyjne w określonych warunkach oraz specjalnie dobrane działania pedagogiczne mogą przyczynić się do rozwijania twórczego, nieszablonowego myślenia uczniów klas I-III. Konieczne jest dostarczanie różnorodnych bodźców, zapewniających odmienną doznań¹². Uczeń podczas twórczych działań angażuje się poznawczo, emocjonalnie i ruchowo. Wzbogaca wiedzę o sobie, o innych i o świecie, a współdziałając z innymi uczy się empatii i asertywności. Są to jedne z ważniejszych kompetencji społecznych¹³.

Podejmowane zmiany edukacyjne powinny rozwijać u uczniów zdolność krytycznego myślenia, umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, poszukiwania możliwości własnego rozwoju i wzmacniania poczucia wolności i odpowiedzialności, zdobywania umiejętności uczenia się przez całe życie, determinacji, samorealizacji i twórczej aktywności. Zadaniem nauczyciela przyszłości jest kształtowanie u uczniów orientacji na człowieka, rozwój jego osobowości i przygotowanie do przyszłości, do zmiany¹⁴. „Współcześnie pedagog musi wykazać się wysoce profesjonalnymi umiejętnościami strategicznego oddziaływania

¹² Zob. W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994, s. 36.

¹³ U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, s. 39, 29-40.

¹⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych późnej nowoczesności*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 217.

na szerokim obszarze społecznego funkcjonowania podmiotu, który będzie konfrontował się z wieloma zjawiskami i procesami o bardzo silnym wpływie psychospołecznym m.in. kultury masowej, konsumpcyjnego stylu życia czy makdonaldyzacji¹⁵. Dlatego też, podejmuje się próbę wyposażenia człowieka w narzędzia pozwalające na selekcjonowanie, przetwarzanie, efektywne wykorzystywanie i aktualizowanie szeroko dostępnej wiedzy¹⁶, a także zdobywanie przez niego umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, umiejętnego komunikowania się, kompromisu, wyciągania wniosków oraz twórczego działania. Z jednej strony poszukuje się aktywizujących metod nauczania, które pozwolą dziecku od najmłodszych lat radzić sobie z przeciwnościami losu w perspektywie jego wszechstronnego rozwoju i we współpracy z innymi, zaspokajać naturalną ciekawość poznawczą oraz wykorzystywać jego własny potencjał poprzez czynne doświadczanie, eksperymentowanie i przeżywanie, dzięki któremu nawet najdrobniejsze sukcesy będą sprzyjały rozwojowi jego wewnętrznej i poznawczej motywacji, będącej procesem ciągłego doksztalcania i doskonalenia się. Z drugiej strony celem pracy nauczyciela wczesnej edukacji w obszarze aktywności zintegrowanej wzbogacanej muzycznie jest rozwój „prawego człowieka”, wrażliwego na dobro i piękno, empatycznego, czułego na zagrożenia ludzkości i świata, troszczącego się o własny, prawidłowy rozwój. Głównym wymaganiem, które spoczywa na nauczycielu, jest dbanie o to, by uczeń mógł rozwijać się i funkcjonować jako niezależny podmiot. Jest to postulat etyczny, który w pedagogice odczytujemy jako potrzebę tworzenia warunków umożliwiających rozwój uczniów, ci z kolei sami powinni stworzyć atmosferę wolności umożliwiającą wzajemny rozwój. Dzięki takim wymaganiom nauczanie staje się promocją humanizmu¹⁷.

W klasach początkowych edukacja muzyczna dziecka ma szczególne znaczenie. Wielokierunkowe oddziaływanie muzyki nie tylko rozwija np. percepcję słuchową, aktywną postawę twórczą, sferę emocjonalną czy wrażliwość estetyczną, ale również łagodnie zespala różne sfery edukacyjne, dodaje uczniom odwagi do podejmowania trudnych decyzji, niweluje stany emocjonalne wywołane niepowodzeniami, a co najważniejsze pozwala na wspinanie się po szczeblach własnych możliwości. W rezultacie kompleksowe oddziaływania muzyczne wpływają na harmonijny rozwój ucznia, kształtują jego osobowość i charakter oraz sprzyjają rozwijaniu postawy twórczej, a to z kolei przyczynia się do osiągnięcia przez niego coraz

¹⁵ Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010, s. 24-25; J. Błasiak, *Makdonaldyzacja czy wychowanie?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 2, s. 51-60.

¹⁶ N. Cieślak, J. Samsel Opalla, *Kształcenie kompetencji kluczowych*, http://partnerzypl/biuletyn/dane/pobieralnia/matematyka/ksztalcenie_kompetencji_kluczowych_cz1.pdf, [data dostępu: 18.02.2016].

¹⁷ J. Szempruch, *Nauczyciel wobec wyzwań...*, op. cit., s. 217.

lepszich wyników w nauce. Ze względu na swoje wielostronne możliwości oddziaływania właśnie edukacja muzyczna szczególnie wspomaga realizację najnowszych założeń pedagogicznych. Predysponuje rozwijanie innowacyjnych kompetencji uczniów, których wymierne efekty w postaci twórczego podejścia do życia mogą być zauważalne w niedalekiej przyszłości. Niekonwencjonalne spojrzenia na edukację muzyczną ucznia w nauczaniu początkowym upatrywać należy w podejmowaniu innowacyjnych metod nauczania, ukazujących i przygotowujących uczniów do umiejętnego wychodzenia naprzeciw zagadnieniom złożonym i zróżnicowanym, wymagających innej perspektywy, nowych narzędzi i odmiennego podejścia.

Niniejsza praca ukazuje innowacyjną działalność ucznia, jego twórcze możliwości w procesie kształtowania się osobowości z perspektywy rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności muzycznej na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Dotychczasowe badania nad aktywnością muzyczną dzieci, potwierdziły skuteczność ich oddziaływania na rozwój osobowości. W zakresie rozwijania zdolności i kompetencji muzycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej badania prowadziły: Beata Bonna¹⁸, Jadwiga Uchyła-Zroski¹⁹, Agnieszka Weiner²⁰ i Anna Waluga²¹.

Wyniki analizy literatury przedmiotu, bieżących doniesień naukowych oraz doświadczeń wynikających z praktyki pedagogicznej pokazują, że zastosowanie działań muzycznych jest postrzegane jako istotny element umożliwiający rozwój kreatywności u uczniów w różnym wieku. Brakuje jednak empirycznej weryfikacji skuteczności działań podejmowanych w tym zakresie. Stąd założeniem niniejszych badań jest sprawdzenie efektów zastosowania autorskiego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” na płaszczyźnie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej²². Na podstawie podjętych badań eksperymentalnych uzyskane informacje ukazują zakres i stopień stymulowania aktywności muzycznej uczniów klas I-III, który wpłynął na rozwijanie ich postawy twórczej i kreatywności, a także miał związek z kształtowaniem się u niego potencjału dywergencyjnego.

Nowatorskim aspektem niniejszej pracy jest również uświadomienie i ugruntowanie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej potrzeby pracy nad twórczą i kreatywną aktywnością

¹⁸ Zob. B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016.

¹⁹ Zob. J. Uchyła-Zroski, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, Katowice 2012.

²⁰ Zob. A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

²¹ A. Waluga (opr.), *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Warszawa 2016.

²² J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Program edukacji wczesnoszkolnej. Ćwiczenia z pomysłem kl. 1-3, Szkoła podstawowa. Klub Nauczyciela, Uczę. pl*, s. 21.

muzyczną z uczniami w szkole. Zasadność prowadzenia badań, podyktowana jest koniecznością wdrażania dobrych praktyk edukacyjnych. Zaproponowane prace badawcze uzupełniają lukę w badaniach nad rozwijaniem postawy twórczej i kreatywności uczniów poprzez systematyczne stymulowanie ich twórczą aktywnością muzyczną w edukacji wczesnoszkolnej. Proponowane przeze mnie badania dają szansę opracowania raportów z badań oraz tekstów opisujących, wyjaśniających i interpretujących aktualną praktykę edukacyjną, co może stanowić cenny wkład w tworzenie teorii służącej rozwojowi pedagogiki i praktyki szkolnej.

Zgromadzony materiał może zainspirować do refleksji nad efektami własnej pracy w zawodzie nauczyciela, tudzież pozostanie wartościowym źródłem do dalszych badań i rozwiązań w zakresie rozwijania postaw twórczych uczniów podczas zajęć muzycznych w celu wywołania korzystnych zmian w ich zachowaniu oraz wyposażenia ich w kompetencje emocjonalne i społeczne niezbędne do życia w cywilizacji.

Wartość proponowanej pracy wynika z konieczności przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie, w którym stale następują gwałtowne przemiany różnych zjawisk społecznych i dysproporcji międzypokoleniowych. Współczesne czasy są przepełnione wieloma intensywnymi modyfikacjami systemu wartości. To czasy wszelkiej aktywności w środowisku pełnym dynamicznych i nieprzewidywalnych zawirowań związanych z rewolucją informacyjno-komunikacyjną w kontakcie z rozwojem wielu dziedzin nauki m.in. ekonomii, techniki i komputeryzacji, której konsekwencją jest indywidualizacja życia społecznego ukierunkowana na rozwiązywanie problemów, gdzie wzorcem informacyjnym staje się twórczość intelektualna²³.

Strukturę pracy tworzy spis treści, wstęp, rozdziały i podrozdziały powiązane merytorycznie i logiczne zawarte w części teoretycznej, metodologicznej i empirycznej, zakończenie, bibliografia, spis tabel i spis wykresów oraz aneks. Praca składa się z sześciu rozdziałów, w sumie liczy 449 stron.

We **wstępie** dokonano uzasadnienia wyboru problematyki badawczej w konfrontacji z aktualnym stanem wiedzy, określono znaczenie tematu i wyników badań w rozwój pedagogiki i praktyki szkolnej oraz przedstawiono strukturę dysertacji.

Rozdział pierwszy ukazuje dziecko w roli ucznia w wieku 6/7-10 lat w świecie muzyki i dokonujących się przemian otaczającego środowiska w zakresie rozwoju ogólnego i muzycznego. Z punktu widzenia psychologiczno-pedagogicznego przybliża aspekty

²³ M. Leszczyńska, *Współczesny model rozwoju społecznego z perspektywy rewolucji informacyjnej*.
file:///C:/Users/Urszula/Downloads/011.pdf, [data dostępu: 29.12.2016].

twórczości muzycznej dzieci na tle historycznym i teraźniejszości oraz uwidacznia walory kształcące, wychowawcze i społeczne twórczej ekspresji dziecka/ucznia w edukacji wczesnoszkolnej. W **drugim rozdziale** dokonano opisu aktywizujących form i metod nauczania w szkole podstawowej. Uwypuklono dyscyplinę badań nad mózgiem z punktu widzenia nauczania przyjaznego mózgowi – neurodydaktykę, która wyznacza kierunek współczesnego spojrzenia na proces nauczania i uczenia się oraz dokonano charakterystyki wybranych koncepcji metodycznych stymulujących muzyczną aktywność dziecka. **Rozdział trzeci** dotyczy twórczości muzycznej dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Przybliża działalność artystyczną uczniów w wieku szkolnym w świetle założeń programowych oraz wybranych podręczników i przewodników do nauczania muzyki w szkole. Koncentruje się na terapeutycznych przesłankach twórczych działań muzycznych uczniów z trudnościami wychowawczymi i edukacyjnymi. Prezentuje rolę środowiska pozaszkolnego w procesie rozwijania kreatywnej aktywności dziecka. W **rozdziale czwartym** przedstawiono szkołę podstawową jako środowisko sprzyjające rozwijaniu twórczej aktywności dziecka. Przybliżono muzykę w pryzmacie lekcji obligatoryjnych oraz zajęć zintegrowanych i pozalekcyjnych. Zwrócono uwagę na rolę nauczyciela jako inspiratora działalności artystycznej dziecka w formie twórczych warsztatów muzycznych w obszarze kreatywnej aktywności uczniów oraz zaprezentowano media edukacyjne, które z racji swojego szerokiego oddziaływania mogą sprzyjać lub zakłócać proces stymulowania aktywności twórczej uczniów w młodszym wieku szkolnym. **Rozdział piąty** dotyczy metodologicznych podstaw badań własnych. W nim zaprezentowano cel i przedmiot badań, problem badań i hipotezy, zmienne i wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badawcze oraz teren i organizację badań. W **szóstym rozdziale** następuje omówienie zastosowania innowacyjnych w formie warsztatów muzycznych metod nauczania w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów oraz przedstawienie wyników przebiegu badań eksperymentalnych. **Zakończenie** zawiera odpowiedzi na wszystkie problemy badawcze. Pracę wieńczy **bibliografia** – 501 pozycji podzielonych na: druki zwarte, rozdziały w pracach zbiorowych, artykuły w czasopismach, podręczniki dla ucznia, przewodniki metodyczne dla nauczycieli, programy nauczania, testy osiągnięć oraz źródła internetowe. Dokumenty urzędowe: Rozporządzenia i Ustawy prawne. W dalszej kolejności dokonano **spisu: 40 tabel, 68 wykresów i 12 rysunków**, gdzie graficznie przedstawiono zebrany materiał badawczy. Tabele i wykresy zostały ponumerowane zgodnie z kolejnością występowania w całej pracy. W **aneksie**, zgromadzono załączniki, które były wykorzystane podczas realizacji zadań w postaci narzędzi badawczych, takich jak: Test, „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” Edwina E. Gordona – pomiar zdolności muzycznych –

melodycznych i rytmicznych przeznaczony dla dzieci w wieku 6-9 lat, Test rysunkowy „Kate Franck”, Test, „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO cz. I. i cz. II. weryfikacyjna) – K. Krasoń, (narzędzie badające cechy motywacji i postaw twórczych), kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/ 7 i 8/9 lat, kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III. Ponadto w aneksie zamieszczono harmonogram współpracy uczniów klas I-III i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, harmonogram zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasie eksperymentalnej, w trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych 2015-2018, tematykę twórczych zajęć muzycznych i zintegrowanych poddanych obserwacji w ramach realizacji innowacyjnego programu „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej” w latach szkolnych 2015-2018, autorskie scenariusze zajęć zintegrowanych, zajęć muzycznych i twórczych warsztatów muzycznych przeznaczonych dla uczniów kl. I, II i III, rejestr zgromadzonej dokumentacji poddanej analizie, materiał zdjęciowy dokumentujący przebieg badań – w wyborze, a także wytwory prac plastycznych uczniów. Dołączono również program innowacji pedagogicznej „Twórcze warsztaty muzyczne”. Zawarte w aneksie narzędzia mogą stać się wartościowym materiałem, (zbiorem literatury muzycznej) przede wszystkim dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki. Pracę zamykają refleksje do dalszych badań i analiz teoretycznych.

Serdeczne podziękowania pragnę skierować do Pana promotora dra hab. Mirosława Kisiela za opiekę merytoryczną, za cenne uwagi i sugestie oraz życzliwą i miłą atmosferę. Dziękuję Pani promotor pomocniczej dr Magdalenie Christ za udzielone wskazówki i okazaną pomoc, która przyczyniła się do pomyślnego napisania niniejszej dysertacji.

Niniejsza praca badawcza dotycząca innowacyjnych warsztatów muzycznych w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej, porusza problematykę kształtowania twórczego postrzegania rzeczywistości, umiejętności samodzielnego i kreatywnego myślenia, podejmowania prób rozwiązywania problemów, poszukiwania konstruktywnych rozwiązań w nieoczekiwanych sytuacjach życia codziennego. Zdobyte doświadczenia uczniów, na miarę swoich możliwości, podczas aktywnych i twórczych działań muzycznych na pierwszym etapie edukacji, konstruuja trwałe fundament, na którym pozytywne wzmocnienia, w postaci wiary w swoje możliwości, poczucia własnej wartości czy dążenia do samorealizacji, pozwolą przygotować jednostkę do podążania za zmianami, podejmowania wyzwań i ryzyka, pokonywania codziennych, przyszłościowych trudów.

Rozdział 1. Dziecko/uczeń w świecie muzyki i dokonującej się przemiany otaczającego środowiska

Celem współczesnego szkolnictwa jest edukacja społeczeństwa przygotowanego do ciągłego rozwoju wiedzy i umiejętności. W dynamicznie rozwijającym się świecie, w obliczu współczesności powstają nowe koncepcje kształcenia, które stają się inspiracją do propagowania kultury w jej atrakcyjnym przekazie. Dziecko żyje w środowisku, w którym zachodzą różnorodne przemiany społeczne, kulturowe i oświatowe. Przemiany dokonują się w środowiskach rodzinnych w zależności od zamożności, tradycji, struktury rodziny, oddziaływań wychowawczych po wpływ środowiska kulturowego i multimedialnego. Środowisko oświatowe, zmiana systemu, podstawa programowa uwzględniają potrzeby i realia społeczeństwa. W tym różnorodnym świecie pełnym przeobrażeń, wzrasta człowiek podejmujący wyzwania współczesności, poszukujący i realizujący się. Na temat przemian otaczającego środowiska, rozmaitych zjawisk współczesnej kultury muzycznej, pisali: Maria Przychodzińska²⁴, Barbara Smoleńska²⁵, Jadwiga Uchyla-Zroski²⁶, Rafał Ciesielski²⁷, Andrzej Białkowski²⁸, Zofia Konaszkiewicz²⁹, Krystyna Ferenz³⁰, Romualda Ławrowska³¹ i inni.

W niniejszym rozdziale zostaną zaprezentowane informacje ukazujące dziecko/ucznia edukacji wczesnoszkolnej z punktu widzenia: rozwoju ogólnego i muzycznego. Przybliżono psychologiczno-pedagogicznego aspekty twórczości muzycznej dzieci na tle historycznym i współczesnym oraz omówiono ekspresję muzyczną dziecka uwzględniając walory kształcące, wychowawcze i społeczne.

²⁴ Zob. M. Przychodzińska, *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 13-27.

²⁵ Zob. B. Smoleńska, *Wartości muzyki w świecie płynnej kultury*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej Polsce*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 29-41.

²⁶ Zob. J. Uchyla-Zroski, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, Katowice 2012.

²⁷ R. Ciesielski, *Edukacja muzyczna – między postmodernizmem a podmiotowością*, [w:] *Nowe obszary...*, op. cit., s. 43-55.

²⁸ Zob. A. Białkowski, *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*, [w:] *Nowe obszary...*, op. cit., s. 57-69.

²⁹ Zob. Z. Konaszkiewicz, *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka*, [w:] *Nowe obszary...*, op. cit., s. 107-124.

³⁰ Zob. K. Ferenz, *Wprowadzenie dzieci w kulturę*, Wrocław 1993; Taż, *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*, Zielona Góra 2003; *Społeczne konteksty fundamentalnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna*, red. J. Grzesiak, Kalisz 2002; K. Ferenz, S. Walasek, red., *Rola współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wrocław 2009.

³¹ Zob. R. Ławrowska, *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna*, [w:] *Nowe obszary...*, op. cit., 147-162.

1.1. Charakterystyka rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka w wieku 6/7-10 lat

Problematyka niniejszego rozdziału odnosi się do charakterystyki rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka. W literaturze przedmiotu, w psychologii rozwojowej teorię rozwoju ujmuje się jako „**rozwój psychiczny**”, czyli proces, w którym narastające stopniowo zmiany ilościowe doprowadzają do przemian jakościowych. Najważniejsze z tych przemian określają przechodzenie na wyższe **etapy rozwojowe**. W swojej teorii Jean Piaget nie zakłada istnienia stadiów ogólnych, gdyż rozwój to złożony proces, przebiega różnie i należy go rozpatrywać indywidualnie³². W ogólnokształcącej szkole podstawowej edukacja wczesnoszkolna obejmuje uczniów klas I-III. Są to dzieci w wieku od 6/7 – do 9/10 lat. Ten przedział wiekowy nazywany jest młodszym wiekiem szkolnym. W roku szkolnym 2014/2015³³ – obowiązek podjęcia nauki dotyczył dzieci w wieku 6. lat. Od roku szkolnego 2016/2017 przywrócono wcześniej obowiązujący wiek podjęcia nauki w szkole tzn. w wieku 7. lat. Jest to najkorzystniejszy czas dla dziecka. Głównym zadaniem i pracą ucznia w szkole jest podejmowanie przez niego obowiązków, które stają się głównym czynnikiem jego psychicznego rozwoju. To także dobry czas związany z adaptacją do środowiska szkolnego i czas nabywania nowych umiejętności oraz modyfikacji zachowań. Na tym etapie rozwoju dziecko przechodzi od działalności zabawowej do uczenia się. Warunkiem sprostania oczekiwaniom szkolnym jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej. **Dojrzałość szkolna** to „moment równowagi między wymaganiami szkoły, a możliwościami rozwojowymi dziecka”³⁴, to całokształt umiejętności niezbędnych do tego, aby rozpocząć naukę w szkole. Dojrzałość szkolna jest warunkiem przystosowania się dziecka/ucznia do szkolnego systemu nauczania/uczenia się i determinuje jego funkcjonowanie w środowisku klasowo-szkolnym.

Dziecko gotowe do podjęcia nauki w szkole jest dostatecznie rozwinięte fizycznie i ruchowo, posiada dobrą orientację w otoczeniu oraz pewien zasób wiedzy ogólnej o świecie, dysponuje zdolnościami komunikacyjnymi – porozumiewa się w sposób zrozumiały dla rozmówcy, potrafi podejmować celowe czynności i wykonać je do końca, jest uspołecznione – przyjaźni się i współdziała z rówieśnikami, liczy się z chęciami i życzeniami innych,

³² I. Obuchowka, *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2001, s. 184-185.

³³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/pl/reforma-prawo-oswiatowe>, [data dostępu: 14.02. 2014].

³⁴ L. Wołoszynowa (opr.), *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1973, s. 512.

emocjonalnie jest na tyle dojrzałe, by rozstać się z matką na czas pobytu w szkole, kontroluje emocje (lęk, złość, płacz, itp.) gwałtownie ich nie uzewnętrzniając³⁵.

Szkola dla ucznia na etapie wczesnej edukacji jest głównym środowiskiem, w którym może wszechstronnie i harmonijnie rozwijać się, pracować, nawiązywać kontakty interpersonalne i grupowe, które mają korzystny wpływ na rozwój emocjonalno-społeczny dziecka. Stosunek grupy rówieśniczej do kolegi/koleżanki zależy w dużej mierze od wykazywania się sukcesami w zabawie, nauce czy w innych sferach społecznego funkcjonowania. Dzieci liczą się z opinią rówieśników, mają poczucie przynależności do grupy.

Harmonijny rozwój dziecka: fizyczny, psychiczny, społeczny, gwarantuje osiągnięcie przez niego dobrych wyników w nauce. W grupie rówieśniczej mogą znaleźć się uczniowie, których poziom poszczególnych funkcji jest zróżnicowany: od łagodnych rozwojowych nierówności, przez opóźnienia w zakresie pojedynczych sprawności, do przypadków skrajnych, dysharmonii, w których jedne możliwości są opóźnione i utrudniają nabywanie nowej wiedzy, a także zachowań, a inne zaś wybiegają znacznie do przodu, oczekując atrakcyjnych doznań. Dysproporcje mogą dotyczyć możliwości psychoruchowych, jak i osiągnięć w danej dziedzinie³⁶. Nieharmonijny rozwój psychofizyczny dziecka przyczynia się do zaniżenia jego samooceny, kształtowania poczucia bezradności i mniejszej wartości.

Poprzez systematyczne i konsekwentne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze, wielokierunkową działalność ucznia, w tym głównie aktywną pracę artystyczną, można przywrócić zaufanie w dziecku i jego wiarę we własne siły. Następstwem tego jest pozytywne nastawienie dziecka do nauki w szkole, a także widoczne postępy na dalszych etapach edukacji. Coraz częściej dziecko samo motywuje się do działania, wkłada wysiłek i odczuwa satysfakcję z własnych osiągnięć i przynależności do grupy.

W młodszy wiek szkolny następuje dynamiczny rozwój **procesów poznawczych**, jak: uwaga, pamięć i myślenie. **Uwaga** pozostaje w ścisłym i nierozzerwalnym związku z procesami spostrzegania, obserwacji, kojarzenia, zapamiętywania. Uwaga rozwija się, kształtuje i zwiększa swoją pojemność pod wpływem nauki szkolnej. Dodatkowo nasila się i bardziej utrwała jeżeli uczniowie są pozytywnie nastawieni i zmotywowani, a także aktywnie podejmują wysiłek w pracy szkolnej. Uwaga uczniów aktywizuje się także

³⁵ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2001, s. 131.

³⁶ Ibidem, s. 132.

wtedy, gdy uwzględnia się zainteresowania ucznia i wiąże nowy materiał z dawnymi wiadomościami, nawykami i doświadczeniami³⁷. W zależności od indywidualnych cech (np. temperamentu) uczniowie mogą różnić się od siebie stopniem koncentracji uwagi i umiejętnością skupiania jej na dowolnej dłuższej lub krótszej czynności. Jak podają autorki³⁸, „**uwaga** staje się istotnym czynnikiem uzdolnienia muzycznego, gdy jej koncentracja i zasięg służą ogarnięciu całej skomplikowanej i bogatej struktury utworu muzycznego. Wykonawcom pozwala ona na takie zorganizowanie wyobraźni i motoryki w czasie gry, aby w każdym jej momencie został odpowiednio przygotowany i wykonany ruch wydobywający z instrumentu właściwy dźwięk, jako element rozwijanej w danej chwili struktury muzycznej”. **Pamięć**, jako kolejny czynnik uzdolnienia muzycznego, zdaniem Stefana Szumana, kształtuje się na tle podstawowych zdolności muzycznych, przede wszystkim na podstawie zdolności do wytwarzania wyobrażeń słuchowych. O pamięci „muzycznej” mówimy wtedy, gdy pamięć przyswaja utwory i struktury muzyczne, trwale przechowuje i wiernie odtwarza³⁹. Podobnie funkcjonuje wyobraźnia, gdy muzyka w „myśli” jednostki będzie uświadomiona i skonkretyzowana. Stefan Szuman wyróżnia wyobraźnię muzyczną elementarną (proste melodie) i wyobraźnię wyższego rzędu (skomplikowane utwory, arcydzieła muzyczne⁴⁰. **Pamięć i uczenie się** są ściśle związane z rozwojem u dziecka różnych funkcji psychicznych. Dzięki pamięci dziecko zdobywa wiedzę, różne nawyki, uczy się słów i ich znaczeń, uczy się mówić i myśleć.

Ważną rolę w zapamiętywaniu i uczeniu się odgrywa **motywacja** – istotny czynnik odpowiedzialny za proces twórczy. Pobudzanie motywacji (co należy do roli każdego nauczyciela), warunkuje zaistnienie i rozwój kreatywności. „Motywacja jest pochodną ciekawości, zainteresowań i uzdolnień uczniów”⁴¹, wpływa na ogólną aktywność, selekcionuje bodźce (istotne dla procesu postrzegania i zapamiętywania) oraz ukierunkowuje działanie. Przeżycie emocjonalne związane z wykorzystaniem **wyobraźni i intuicji** w procesie nauczania pokazują, iż pobudzanie zdolności poznawczych jest warunkiem rozwoju wyższych procesów poznawczych oraz emocjonalnych uczniów, co nadaje uczeniu się walor przeżycia emocjonalnego (działanie interesujące) angażując **motywację wewnętrzną**⁴², jakże istotną

³⁷ L. Wołoszynowa (opr.), *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia...*, op. cit., s. 572.

³⁸ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 69, 70-73.

³⁹ Zob. Ibidem, s. 69.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 57.

⁴² J. Khatena J., *Enhancing Creativity of Gifted Children. A Guide for Parents and Teachers*.

dla rozwijania myślenia twórczego, zdolności kojarzenia, tworzenia analogii i metafor, przekształcania i konstruowania fantazji oraz fabuł. Wyobraźnia (odtwórcza i twórcza) rozumiana jest jako dyspozycja do wytwarzania obrazów umysłowych, czyli wyobrażeń zwanych obrazami mentalnymi⁴³. Tak więc, jak powiedział Krzysztof J. Szmidt, „bez wyobraźni nie ma twórczości”⁴⁴. Dziecko łatwiej i trwalej zapamiętuje to, co chce zapamiętać, co je interesuje, jest zrozumiałe i dla niego przyjemne. Silna motywacja jest ważnym czynnikiem dla rozwoju pamięci ucznia i jego efektywnego uczenia się, gdyż często wiąże się z włożonym wysiłkiem, który wymaga niejednokrotnie przewyższania trudności, samodzielności, samokontroli, opanowania i poczucia obowiązku⁴⁵. „Sukces osiągnięty na drodze świadomych, ponawianych wysiłków, uczy dziecko wytrwałości, odporności na niepowodzenia czy przeszkody w działaniu oraz radzenia sobie z frustracją. Jest pomocny w trenowaniu mechanizmów samokontroli, a także w rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za dobre i złe skutki własnych czynów”⁴⁶. **Myślenie** to zdolność do stosowania coraz lepszych strategii zapamiętywania. Dziecko w młodszym wieku szkolnym osiąga szereg różnych zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji o sobie i świecie, o sposobie rozwiązywania problemów itd. W tym okresie pojawia się myślenie logiczne pozwalające na przeprowadzenie wnioskowania o charakterze przyczynowo – skutkowym. Dzięki temu dziecko jest w stanie trafnie wyjaśniać wiele zjawisk i przewidywać teoretyczne następstwo zdarzeń. Ta umiejętność pozwala na rozwiązywanie różnych problemów natury umysłowej i praktycznej⁴⁷.

Badania nad przebiegiem **rozwoju muzycznego** i jego uwarunkowaniami podejmowali najczęściej psycholodzy muzyki, osadzając je w różnych teoriach psychologicznych, a uzyskane rezultaty z badań przydatne są w codziennej praktyce edukacyjnej. Pierwsze badania nad rozwojem zdolności muzycznych dzieci, w okresie międzywojennym, przeprowadziła Zofia Lissa. Po 30. i kolejnych latach badania nad zdolnościami muzycznymi dzieci kontynuowały: Maria Manturzevska, Kinga Lewandowska, Ewa Lipska, Lidia Jankowska, Urszula Rogalska (w przedszkolu). Na podstawie przeprowadzonych

Cresskill: Hampton Press 2000; W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994; J. Górniewicz, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka: porady dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa –Toruń 1992.

⁴³ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 215.

⁴⁴ Ibidem.

⁴⁵ L. Wołoszynowa (opr.), *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia...*, op. cit., s. 576.

⁴⁶ R. Stefańska-Klar, opr., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia...*, op. cit., s.145.

⁴⁷ Ibidem, s. 136.

eksploracji sformułowano, teorię i terminologię określającą pewien poziom zdolności, czy opanowania umiejętności w zależności od predyspozycji wrodzonych i nabytych.

Na potrzeby niniejszej pracy zostanie przedstawiony rozwój muzyczny dziecka w młodszym wieku szkolnym 6-10 lat. **Rozwój muzyczny** rozumiany jest przez Keith Swanwick i Josh Tillman⁴⁸ jako sekwencyjny rozwój muzyczny. Obaj badacze odnieśli się do teorii Jeana Piageta i pojmowaniem przez niego znaczącej roli zabawy w rozwoju dziecka, jako czynnika rozwoju myślenia i inteligencji. Rozwój muzyczny z perspektywy poznawczej reprezentuje John A. Sloboda, który w swojej teorii procesu przyswajania muzycznych umiejętności, uwzględnia rolę genetyki, interakcji środowiska i aktywność własną.

Pod koniec lat osiemdziesiątych w Polsce, w oparciu o stadialną teorię rozwoju J. Piageta, przyjęto charakterystykę rozwoju muzycznego dziecka opracowaną przez Marię Manturzewską i Barbarę Kamińską. Teorie nawiązują do **predyspozycji muzycznych, aktywności muzycznej, muzykalności i uzdolnień muzycznych** dziecka. W dalszej części niniejszej pracy terminy te zostaną doprecyzowane. Rozwój muzyczny dziecka pozostaje w związku z jego kompetencjami muzycznymi, które zdobywa dzięki predyspozycjom muzycznym oraz oddziaływaniom edukacyjnym⁴⁹. Na ten temat obszernie pisała Agnieszka Weiner⁵⁰ i Mirosław Kisiel⁵¹. M. Kisiel zauważa, iż uczniowie posiadający predyspozycje muzyczne wykazują się umiejętnością podejmowania spontanicznych działań oryginalnych i wyjątkowych w dziedzinie różnych form aktywności muzycznej. **Predyspozycje muzyczne** określa się jako wrodzoną łatwość manualną, zapamiętywanie prostych melodii, chęć bawienia się przy muzyce i muzyką, chęć poruszania się przy muzyce – taniec, improwizacje. Jeżeli dziecko spontanicznie reaguje w przestrzeni muzycznej, prawdopodobnie posiada bardzo czytelne predyspozycje muzyczne, które stanowią sygnał dla rodziców, nauczycieli i wychowawców do podjęcia działań w celu dalszego ich ukierunkowania i rozwijania, a w konsekwencji – systematycznego kształcenia w wybranej dziedzinie działalności muzycznej⁵². Aktualne badania nad rozwojem muzycznym wiążą się z odkryciami

⁴⁸ K. Swanwick, J. Tillman, *The sequence of musical development*, *British Journal of Music Education*, 3 (3), 1986, s. 331, <http://epuzon.blogspot.com/2017/06/rozwoj-muzyczny-czowieka-model-rozwoju.html>; A. Weiner, *Rozwój muzyczny człowieka-model rozwoju K. Swanwicka i J. Tillman*, [data dostępu: 05.02.2018].

⁴⁹ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*op. cit., s. 101.

⁵⁰ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

⁵¹ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 28.

⁵² M. Kisiel, *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, red. S. Juszczak, M. Kisiel, A. Budniak, Katowice 2011, s. 155.

neurobiologii i neurodydaktyki⁵³, znaczącej roli potencjału mózgu w procesie uczenia się. Temat neuroedukacji zostanie bliżej przedstawiony w kolejnym rozdziale.

Zanim dziecko podejmie naukę w szkole, w fazie przejściowej ok. 6. roku życia poprawia się synchronizacja ruchu z muzyką. Dziecko rozwinięte muzycznie potrafi adekwatnie reagować na zmiany tempa, dynamiki, wysokość dźwięków, barwę większości instrumentów muzycznych czy charakter muzyki. Poprawnie wykonuje poznane piosenki z repertuaru przedszkolnego/szkolnego, improwizuje do znanych utworów muzycznych, wyraża nastrój muzyki.

Badaniami nad dziecięcym postrzeganiem harmonicznym zajmował się Michael Imberty, który zauważył, że dzieci w wieku przedszkolnym preferują akordy i interwały konsonansowe, a także wykazują zdolność rozpoznawania modulacji i zmian tonacji. Badania Kathleen A. Corrigan i Laurel J. Trainor nad dziećmi 4- i 5-letnimi doprowadziły do wniosku, że postrzeganie poczucia harmonii w muzyce rozwija się wcześniej niż sądzono dotychczas. Proces ten uznawano za możliwy dopiero u dzieci w wieku od sześciu i siedmiu lat. Jednym z wyjaśnień uzyskanych rezultatów była naturalna akulturacja muzyczna, której podlegają wszystkie współczesne dzieci⁵⁴. Od ok. 5. roku życia dziecka następuje stopniowy rozwój dziecięcej wrażliwości. Rozbieżności te mogą wynikać z indywidualnych predyspozycji dzieci. Sześcioletnie dzieci stymulowane aktywnością muzyczną potrafią zapisać wartości nut i mają świadomość, że różne znaki graficzne odpowiadają różnemu czasowi trwania dźwięków. Dzieci o rok starsze natomiast, potrafią narysować zarys usłyszanej melodii⁵⁵. Dziecko w wieku przedszkolnym, jak pisze Wiesława Aleksandra Sacher, stopniowo dokonuje pewnych operacji umysłowych na konkretach. Aktywność muzyczna „przejawia się w zabawach ruchowych z piosenką oraz grze na instrumentach. Rozwój pamięci i uwagi umożliwia zapamiętywanie i odtwarzanie piosenek oraz słuchanie muzyki. Na podstawie wielu obserwacji spontanicznych aktów twórczych w postaci wymyślanych przez dzieci w tym wieku „piosenek”, możemy przypuszczać, że owe melodie powstały w umyśle dziecka jako reprezentacje wyobrażeń dźwiękowych, wymagające bardziej skomplikowanych procesów umysłowych niż myślenie konkretno-obrazowe, co również sugeruje wcześniejsze osiągnięcia w rozwoju zarówno muzycznego, jak i ogólnego”⁵⁶. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym między 6. a 9. rokiem życia jest niezwykle podatne na kształcenie muzyczne. Pojawia się zmiana orientacji kontaktu

⁵³ A. Weiner, *Rozwój muzyczny człowieka-wybrane ujęcia*, <http://epuzon.blogspot.com/2017/06/rozwoj-muzyczny-czowieka-wprowadzenie.html>, [data dostępu: 17.02.2018].

⁵⁴ W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 95.

⁵⁵ Ibidem, s. 94.

⁵⁶ Ibidem, s. 99.

z muzyką na zadaniową, następuje intensywny rozwój zdolności muzycznych i kompetencji śpiewu. Dziecko dostrzega swoje niedoskonałe wykonania muzyczne, które w wieku przedszkolnym były bardziej spontaniczne. Na tym etapie krytycznie podchodzi do swoich osiągnięć, w związku z tym stara się doskonalić swoje umiejętności w sposób odtwórczy. Spada aktywność spontaniczna, ponieważ dziecko jest skoncentrowane na uczeniu się, porównywaniu własnych osiągnięć z osiągnięciami innych uczniów⁵⁷. Coraz bardziej uświadamia sobie swoje niedoskonałości, co może być powodem wycofywania się i spadku wiary w swoje możliwości. Jednak ta chęć muzykowania przez dzieci uzależniona jest od nastawienia nauczyciela do muzyki, częstotliwości, atrakcyjności i pewnej swobody prowadzonych zajęć artystycznych. W szkole uczniowie chętnie śpiewają indywidualnie i grupowo. W miarę kształcenia muzycznego wzrasta poprawność intonacyjna oraz rytmiczna śpiewu. W rozwoju śpiewu obserwuje się różnice związane z wiekiem oraz płcią. Na ogół dzieci starsze (10-letnie) śpiewają lepiej niż młodsze (7-letnie), a dziewczynki osiągają w każdej grupie wiekowej lepsze wyniki niż chłopcy. Na podstawie badań Anny Walugi⁵⁸, jak się jednak okazuje, po zastosowaniu odpowiedniej stymulacji wyniki dziesięcioletnich chłopców mogą być wyższe niż dziewczynek. Między szóstym a siódmym rokiem życia, u większości dzieci muzyka zaczyna odgrywać coraz większe znaczenie. Dziecko podejmuje próby samodzielnego muzykowania, rozwija aktywną i twórczą wyobraźnię. Muzyka staje się przedmiotem zainteresowań i intelektualnych doznań. Jak zauważa Mirosław Kisiel⁵⁹, poprzez pełnienie różnych funkcji, muzyka oddziałuje na wszystkie sfery osobowości dziecka: poznawczą, emocjonalną, fizyczną i społeczną. Stanowi element scalający zagadnienia związane z innymi dziedzinami, które może uzupełniać i rozszerzać. Aktywność muzyczna umożliwia urozmaicenie różnorodnych treści za pośrednictwem wielu różnych form: śpiewu, muzykowania na instrumentach, zabaw muzyczno-ruchowych, improwizowania, czy słuchania muzyki, będących również czynnikiem jednoczącym grupę. Kontakt dzieci z utworami muzycznymi wpływa na ogólny rozwój: fizyczny, emocjonalny, estetyczny oraz na ich zdolności intelektualne – przyczynia się do doskonalenia spostrzegawczości, umiejętności koncentracji, porównywania, dokonywania analizy i syntezy.

Wiek wczesnoszkolny sprzyja rozwojowi zainteresowań muzycznych. W tym czasie obserwuje się rozwój indywidualnych zdolności i możliwości muzycznych uczniów.

⁵⁷ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszy wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016, s. 45.

⁵⁸ A. Waluga, *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: koncepcje, badania, programy*, Katowice 2012, s. 16.

⁵⁹ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, s. 35.

„**Zdolności muzyczne**, to względnie trwałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka, warunkujące szybkość uczenia się i nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, wykonywania ich lub tworzenia”⁶⁰. Na zdolności muzyczne składa się uwaga, wyobraźnia, pamięć, wola, wrażliwość emocjonalna, inteligencja oraz czynniki umożliwiające w sposób szczególny spostrzeganie, zapamiętywanie, zestawianie utworów muzycznych i cech dźwięku, do których zaliczamy: poczucie wysokości dźwięków, wrażliwość na barwę i głośność dźwięków, poczucie rytmu, poczucie czasu trwania dźwięków, smaku muzycznego oraz słuch harmoniczny. Istotne znaczenie w rozwijaniu zdolności muzycznych odgrywają **czynniki wewnętrzne**, czyli: ogólna sprawność intelektualna dziecka, jego poziom uzdolnienia muzycznego, wydolność i sprawność fizyczna, a także motywacja do działań muzycznych. Do **czynników zewnętrznych**, czyli uwarunkowań środowiskowych można zaliczyć: warunki ekonomiczno-materialne określające poziom życia rodziny, poziom wykształcenia ogólnego i muzycznego rodziny, preferowane wartości w sztuce członków rodziny, rodzaj zainteresowań muzycznych rodziców i rodzeństwa, jakość oddziaływania edukacji muzycznej w przedszkolu i w szkole. Na temat tych uwarunkowań pisały m.in. Wiesława Aleksandra Sacher⁶¹, Agnieszka Weiner⁶², Małgorzata Suświłło⁶³, Barbara Kamińska⁶⁴, Beata Bonna⁶⁵, Elżbieta Frołowicz⁶⁶, Jadwiga Uchyla-Zroski⁶⁷ i inni.

Rozwój podstawowych zdolności muzycznych następuje przez ciągły kontakt dziecka z muzyką i prowadzi do rozwinięcia muzykalności, co psychologzy i pedagodzy określają mianem doskonalenia przeżywania emocjonalnego muzyki. M. Kisiel, poruszając w swojej publikacji pedagogiczno-wychowawczy aspekt dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania w obszarze muzyki, pisze: „Przez muzykę dziecko zyskuje wgląd w siebie i innych, w samo życie, a co najważniejsze, muzyka umożliwia mu rozwój i utrwala

⁶⁰ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s.70-73.

⁶¹ W.A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s.17.

⁶² A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszy m wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 48-50.

⁶³ Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s.121-122.

⁶⁴ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży*, Warszawa 1997, s. 156-157.

⁶⁵ B. Bonna *Wybrane czynniki środowiska rodzinnego i ich znaczenie w rozwoju zdolności muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Badania nad edukacją i kulturą muzyczną*, red. E. Szubertowska, Bydgoszcz 2008, s. 62-63.

⁶⁶ E. Frołowicz, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*, Gdańsk 2012; Taż, *Z problematyki enkulturacji muzycznej dziecka w młodszy m wieku szkolnym*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*, t. 1, red. A. Michalski, Gdańsk 2012, s. 372.

⁶⁷ J. Uchyla-Zroski, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, Katowice 2012.

wyobraźnię. Bez muzyki życie byłoby bezbarwne. W naturze człowieka leży potrzeba odprężania się i dozowana przyjemnych wrażeń”⁶⁸.

Mówiąc o **zdolnościach muzycznych** mamy na uwadze właściwości percepcyjne, jak i procesy poznawcze człowieka, które warunkują szybkość uczenia się muzyki, jej rozumienie oraz wyznaczają efektywność podejmowanych działań muzycznych⁶⁹. Rozwój zdolności muzycznych rozwija się w procesie systematycznych kontaktów dziecka z muzyką w formie śpiewu, gry na instrumentach, ruchu. Dziecko zainteresowane muzyką wykazuje się pewną swobodą i aktywną reakcją na bodźce muzyczne. **Aktywność muzyczna** dziecka najczęściej przybiera formę zabawy, która dopełniana jest realizacją określonych zadań muzycznych, podczas których, dziecko śpiewa, tańczy, słucha – maluje do muzyki, inscenizuje, a także – w zależności od wieku i wyobraźni – podejmuje próby tworzenia⁷⁰. Wincenty Okoń aktywność muzyczną definiuje jako samorzną dyspozycję, chęć dziecka do wykonania konkretnego zadania np. muzycznego⁷¹.

W rozwoju muzycznym dziecka znaczącą rolę pełnią uzdolnienia muzyczne. Według Borysa Tiepłowa **uzdolnienie muzyczne** jest terminem najszerszym, a na muzykalność składają się zdolności: poczucie tonalne, zdolność do wyobrażeń słuchowych i poczucie rytmu muzycznego. Zdolności muzyczne kształtują się na podstawie wrażliwości słuchowej jednostki w toku wychowania w domu i w szkole. W ukształtowaniu się zdolności muzycznych istotną rolę odgrywają dwa procesy intelektualne: generalizacji i różnicowania stosunków wysokościowych, melodycznych, rytmicznych i harmoniczn⁷². Maria Manturzevska **uzdolnieniami muzycznymi** nazywa „całokształt właściwości psychicznych, zarówno sensorycznych, intelektualnych jak i emocjonalno-motywacyjnych i kinestetyczno-motorycznych, wyznaczających stosunek człowieka do muzyki i efektywność podejmowanych przez niego działań muzycznych”⁷³. **Uzdolnienia muzyczne** to zbiór dynamicznych cech, które wzajemnie na siebie oddziałują i są zależne od wielu czynników zewnętrznych, jak oddziaływanie środowiska rodzinnego, szkolnego czy kulturowego. Struktura uzdolnienia jest zawsze wynikiem wzajemnego wpływania na siebie poszczególnych zdolności, a także

⁶⁸ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 23.

⁶⁹ B. Kamińska, *Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki: ewolucja poglądów*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3, s. 187-195.

⁷⁰ W. A. Sacher, *Aktywność artystyczna i emocjonalna dzieci w wieku 4 – 12 lat*, Kraków 2001, s. 10.

⁷¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 16.

⁷² K. Lewandowska, *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Warszawa 1978, s. 13.

⁷³ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie, ...op. cit.*, s. 55.

wypadkową cech wrodzonych i środowiskowych”⁷⁴. Zdaniem Stefana Szumana – polskiego pedagoga, psychologa i lekarza głębokie, emocjonalne przeżywanie muzyki jest jednym z dominujących czynników uzdolnienia muzycznego. Szczególne znaczenie w rozwoju i kształtowaniu się uzdolnień muzycznych przypisuje emocjonalnym cechom osobowości. Zaś **uzdolnienie twórcze** traktowane jest jako cecha myślenia, wyobraźni lub właściwość osobowości – postawa twórcza⁷⁵.

Istotną rolę w rozwijaniu zdolności i zainteresowań muzycznych dziecka odgrywa muzykalność. **Muzykalność** to zdolność do przeżyć emocjonalnych i estetycznych doznań związanych z percepcją, tworzeniem i wykonywaniem muzyki. Muzykalność jest uwarunkowana wrażliwością sensoryczno-emocjonalną organizmu i wrażliwością estetyczną na różne zjawiska muzyczne⁷⁶. Systematycznie rozwijana muzykalność pozwala dziecku stopniowo dostrzegać poszczególne elementy muzyki (barwę, wysokość dźwięku, rytm, tempo itp.). Pomaga także zrozumieć budowę, styl, kontrast, równowagę napięć w utworze muzycznym oraz umożliwia świadome przeżywanie nastroju w muzyce⁷⁷.

Kolejnym ważnym elementem zdolności jest talent. **Talent** według Marii Manturzewskiej „ma strukturę dynamiczną o charakterze organicznym i podlega wszystkim prawom rządzącym żywymi organizmami. Powstaje z wrodzonych zadatków, kształtuje się i rozwija w procesie nieustannej interakcji ze stymulującymi lub hamującymi wpływami środowiskowo-społeczno-kulturowymi⁷⁸. Natomiast **talentem twórczym**, jak określa Edward Nęcka, nazywamy kompleks cech indywidualnych, dzięki którym człowiek jest w stanie tworzyć wartościowe dzieła (występuje tutaj triada dotycząca zdolności poznawczych, motywacji i umiejętności)⁷⁹.

W oparciu o współczesne badania naukowe nad rozwojem zdolności muzycznych dzieci, przeprowadzone m.in. przez Annę Walugę, Małgorzatę Suświłło, Barbarę Kamińską, Agnieszkę Weiner, Jadwigę Uchyła-Zroski, Macieja Kołodziejskiego, Annę Zwolińską, Elżbietę Frołowicz, Beatę Bonnę wnioskuje się, iż okres przedszkolny oraz wczesnoszkolny, to najodpowiedniejszy czas, aby zapewnić dzieciom różnorodny sposób doświadczania muzycznego włączając w nie szeroki zakres zróżnicowanej i bogatej kulturowo muzyki⁸⁰. Urozmaicone doznania muzyczne pod wpływem emocji, motywacji i intelektu, przekładają się

⁷⁴ Ibidem.

⁷⁵ Zob. S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988, s. 24.

⁷⁶ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, Warszawa 1982, s. 116.

⁷⁷ M. Kisiel, *Rytmika w przedszkolu...*, op. cit., s. 155.

⁷⁸ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie...*, op. cit., s. 79.

⁷⁹ E. Nęcka, *Psychologia*, t. 2., Gdańsk 2000, s. 784.

⁸⁰ B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów...*, op. cit., s. 47.

na osiągnięcia indywidualne uczniów w różnych dziedzinach nauki na kolejnych poziomach edukacji.

Zdolności muzyczne dzieci rozwijają się do ok. 9. roku życia, natomiast po 9. roku życia są już w pewnym stopniu ustabilizowane. Dlatego ważne jest, aby jak najwcześniej edukować dzieci muzycznie. Im starsze dziecko (np. siedmio-ośmioletnie), tym mniejszy jest wpływ na rozwój jego zdolności muzycznych (aż do około dziewiątego roku życia). Z czasem ta możliwość znacznie słabnie, a nawet wygasa bezpowrotnie.

Ostatnim w hierarchii terminem uzdolnień jest pojęcie **geniuszu**, które odnosi się do najwyższego poziomu funkcjonowania intelektualnego bądź twórczego. Charakteryzuje osobę wybitnie uzdolnioną cechującą się mistrzostwem w danej dziedzinie, której dzieła zyskały społeczne uznanie. W środowisku szkolnym jest to uczeń, który uchodzi za „cudowne dziecko”, w danej dziedzinie osiąga poziom profesjonalny⁸¹.

Młodszy wiek szkolny charakteryzuje się dynamicznym i wszechstronnym rozwojem dziecka pod względem fizycznym, psychicznym, emocjonalnym i społecznym. Następuje intensywny rozwój procesów poznawczych, jak: pamięć, uwaga, myślenie. Procesy te kształtują się w indywidualnym tempie rozwoju każdego dziecka. Istotne znaczenie w edukacji małego dziecka ma wyobraźnia, która wpływa na rozwój emocji i wewnętrznej motywacji. A to z kolei sprawia, że uczeń z zainteresowaniem podejmuje się każdej aktywności. Szczególne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka przypisuje się edukacji muzycznej, która daje możliwość eksperymentowania, doświadczania, przeżywania czy uzewnętrzniania emocji, co nie jest bez znaczenia dla jego harmonijnego rozwoju osobowości. Muzyka zaspokaja bieżące potrzeby estetyczne ucznia, rozwija uczucia, umacnia więzi społeczne, pobudza wyobraźnię i kształtuje twórczą postawę. Stymuluje wewnętrzne przeżycia i zaspokaja potrzeby emocjonalne. Uczeń dogłębniej poznaje siebie i własne możliwości, rozwija zdolności i modeluje swoje predyspozycje muzyczne. Uczeń aktywny muzycznie staje się bardziej pomysłowy i inspirujący dla siebie i innych. Na tle rówieśników dostrzega swoją indywidualność i dba o dobre kontakty interpersonalne.

1.2. Psychologiczno-pedagogiczne aspekty twórczości muzycznej dzieci – tło historyczne i teraźniejszość

Do ewolucyjnego wzrostu zainteresowania się problematyką twórczości muzycznej dzieci, przyczyniły się różne kierunki tzw. szkoły twórczej, a w szczególności osiągnięcia takich wybitnych i rewolucyjnych pedagogów, jak: Emil Jaques-Dalcroz'e, Carl Orff i Zoltan

⁸¹ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie...*, op. cit., s. 79.

Kodaly, James Mursell, Józefa Joteyko. Pierwsze badania w Polsce nad twórczością muzyczną dzieci w świetle psychologii i pedagogiki przeprowadziła Zofia Lissa. Badania te koncentrowały się na twórczej wyobraźni dzieci. Potrzebę kontynuowania badań dostrzegał Stefan Szuman, który pasjonował się badaniem procesów poznawczych u dzieci, szczególnie spostrzegania, myślenia i mowy najczęściej w związku z twórczością plastyczną. Po drugiej wojnie światowej badaniami nad wychowaniem muzycznym zajmowali się Bogdan Suchodolski, Wincenty Okoń, Stanisław Ossowski, Maria Gołaszewska, Irena Wojnar (wychowanie estetyczne), Maria Manturzevska (konstrukcja testów muzycznych), Ewa Lipska, Leokadia Jankowska, Zofia Burowska, Jerzy Kurcz, Maria Przychodzińska, Zofia Konaszkiewicz⁸². W latach 1978-1982 w Kielcach, pod kierunkiem Stanisława Popka, prowadzono badania dotyczące twórczości, a dokładnie improwizacji wokalne dziecka w wieku 9-10 lat. Badania potwierdziły, iż zabawy twórcze i różnego rodzaju urozmaicone zadania mają potężną siłę napędową dla wszechstronnego rozwoju dziecka⁸³.

Na uzdolnienia twórcze małych dzieci zwrócił także uwagę Tadeusz Żuk „Im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniami twórczymi”⁸⁴. Twórczość muzyczna dzieci była obiektem zainteresowań Roberta Glotona i Clauda Clero. Ich zdaniem dziecko ma w sobie naturalną potrzebę wyrażania sobie samemu i innym tego, co myśli, co czuje. Jedynie istotne jest stworzenie warunków dla rozwoju twórczej wyobraźni, co należy do działań nauczyciela.

Problematykę twórczości i ekspresji w wieku wczesnoszkolnym podejmuje również Katarzyna Krasoń. Autorka zainteresowania wiąże ze sztuką, zwłaszcza literaturą, muzyką, teatrem i tańcem, zarówno w wymiarze odbiorczym, jak i twórczym czy ekspresyjnym. Na kształtowanie się postawy twórczej dziecka zwracali także uwagę: Tadeusz Żuk, Robert Gloton i Claude Clero, Beata Dyrda, Stanisław Popek, Kazimierz Korniłowicz, Jerzy Kujawiński, Abraham Maslow, Ewa Skowrońska-Lebecka, Krystyna Przybylska, Beata Podolska i inni. Warto zaakcentować, iż w Polsce prowadzono wiele znaczących badań nad edukacją muzyczną dzieci. Maria Przychodzińska opracowała „Polskie Koncepcje Powszechnego Wychowania Muzycznego”. Słuchaniem i tworzeniem muzyki w szkole, zajmowała się Z. Burowska⁸⁵. Badania dotyczące wrażliwości dziecięcej na muzykę

⁸² Zob. M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 23.

⁸³ M. Niziurski, *Z zagadnień twórczości muzycznej dziecka* [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 124.

⁸⁴ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, op. cit., s. 68.

⁸⁵ Z. Burowska, *Słuchanie...*, op. cit., s. 53.

przeprowadziła M. Suświłło⁸⁶. Swoje badania nad rozwojem muzycznym dziecka, o teorię J. Piageta⁸⁷ oparły M. Manturzevska i B. Kamińska. Złożoność kompetencji muzycznych poruszyła A. Weiner. Problematykę edukacji muzycznej przybliżyły: Kinga Lewandowska (poziom uzdolnień muzycznych), Krystyna Bieluga (umiejętność rozpoznawania przez nauczycieli klas I-III poziomu uzdolnień muzycznych), Urszula Smoczyńska – zajęcia umuzykalniające dla dzieci, Bronisława Dymara, Jadwiga Uchyla-Zroski – problematyka zabawy w kategorii radości i szczęścia, Romualda Ławrowska – rozwijanie zdolności i umiejętności dzieci, Władysław Tatarkiewicz – znaczenie sztuki, piękna, formy, twórczości, odtwórczości i przeżycia estetycznego.

Hasłem przewodnim współczesnego kształcenia i wychowania muzycznego w ogólnokształcącej szkole jest rozwijanie twórczych zdolności dziecka, a zatem istotnym celem nauczania muzyki jest stwarzanie możliwości do spontanicznej, twórczej i odtwórczej ekspresji muzycznej dziecka. „Przyjmując, iż tworzenie muzyki jest metodą rozwoju twórczych dyspozycji jednostki, daleko wykraczających poza wyłącznie muzyczny zakres, należy jednocześnie uznać, iż wychowanie muzyczne jest dziedziną szczególnie predysponowaną do kształcenia twórczych cech w strukturze osobowości dziecka, które w miarę jego rozwoju mogą być transponowane na inne dziedziny życiowej aktywności. Biorąc pod uwagę fakt, iż wczesne lata życia decydująco wpływają na rozwój jednostki (co potwierdzają badania naukowe jak i pokoleniowe doświadczenia), należy dążyć do wszechstronnego oddziaływania i pracować nad wyzwaniem twórczych działań dziecka”⁸⁸.

Na temat twórczej aktywności muzycznej uczniów⁸⁹, na etapie szkoły podstawowej pisali m.in.: Helena Danel-Bohrzyk, Jerzy Dyląg, Elżbieta Frołowicz, Rafał Kojs, Jerzy Kujawiński, Edward Nęcka, Wiesława Aleksandra Sacher, Jadwiga Uchyla-Zroski, Krzysztof Szmidt⁹⁰ i inni. W swoich badaniach podkreślali wpływ twórczej aktywności muzycznej

⁸⁶ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 82.

⁸⁷ Ibidem, s. 95.

⁸⁸ S. H. Hurlok, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, t.1, s. 63.

⁸⁹ U. Słyk, M. Kisiel, *Розвиток музичної творчої активності дитини у процесі навчання*, [w:] *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, red., A. A. Сбруєба, Науковий журнал, Суми 2014, c. 21-31.

⁹⁰ Por. H. Danel-Bohrzyk, *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków, 2000, s. 215-224; J. Dyląg, *Przełamywanie schematów w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2005, s. 312-321; E. Frołowicz, *Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska, Warszawa 2012, s. 154-160; R. Kojs, *Dziecięca muzyka eksperymentalna*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 71-74; J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*, red. Jerzy Kujawiński, Warszawa 1990, s. 40-73; M. Mantuszewska, H. Kotarska, *Zdolności muzyczne, ich rozwój i związek z działalnością muzyczną w świetle wyników badań testowych*, [w:] *Wybrane*

głównie na rozwój zdolności muzycznych. Najnowsze badania psychologiczno-pedagogiczne mocno akcentują wartość twórczego zaangażowania się w proces uczenia się przez całe życie. Umiejętność twórczego podejścia do własnej aktywności, pozwala na rozwijanie zdolności współpracy, otwartości, chęci doskonalenia się i samorealizacji. W edukacji dzieci coraz mocniej kładzie się nacisk na rozwój indywidualności, oryginalności czy niepowtarzalności.

Muzyka jest jedną ze sztuk, która daje nieograniczone możliwości wyrażania siebie. Umiejętnie ukierunkowuje dzieci, zbliża je do muzyki i zachęca do podejmowania aktywnych działań. Tworzenie muzyki np. wpływa na rozwój myślenia, pomysłowości, niezależności, pewności. „Twórczość” rozumiana jako „proces” może prowadzić do ukształtowania twórczej postawy, a to z kolei wpływa na wszechstronny rozwój jednostki, która będzie w przyszłości, w pewnym stopniu gotowa podejmować trafne decyzje, radzić sobie z niepowodzeniami konsekwentnie i wytrwale dążyć do samorealizacji. „Celem nowego modelu oświaty jest zatem kształcenie giętkości w myśleniu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórczość. Akcent kładzie się bardziej na proces niż na produkt, a ludzie sami powinni zadbać o naukę własną, by być przygotowanymi na zmiany, które nastąpią w społeczeństwie”⁹¹. A więc przygotowanie do życia takiego, którego jeszcze nie znamy.

We współczesnej szkole polskiej forma „tworzenie muzyki” występuje okazjonalnie w niewielkim stopniu, a raczej powinna występować, na równi z innymi formami wychowania muzycznego. Dziecięca twórczość muzyczna jest specyficzną formą, która obejmuje i scala wszystkie inne formy aktywności dziecka m.in. śpiewanie, słuchanie, granie, tańczenie. Zajęcia muzyczne dotyczące tworzenia w każdym z tych aspektów są niezwykle wartościowe i cenne dla wszechstronnego rozwoju dziecka. Odpowiednio dobrane twórcze zadania muzyczne działają stymulująco na rozwój wszystkich procesów poznawczych m.in. mowę, myślenie, uwagę, pamięć czy spostrzeganie.

Tematyka mojej pracy częściowo koreluje z koncepcją twórczości Anny Craft, w tej kwestii nawiązuje do konieczności przygotowania młodego pokolenia do twórczego stylu życia w przyszłości. Zdaniem badaczki, „szybko zmieniający się świat, coraz słabiej przewidywalny, wymaga lepszego przystosowania się, „indywidualnej efektywności”, „elastycznego zachowania”. Koncepcja twórczości przez małe „t”⁹², jak określa autorka, pozwala dostrzegać,

zagadnienia z psychologii muzyki, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 241-261; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 227-241; W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki, teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 209-214; J. Uchyla-Zroski, *Śpiew jako wartość osobowa dziecka, t.1. Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice 2015; K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 423.

⁹¹ R. Pachociński, *Oświata i praca w erze globalizacji*, Warszawa 2006, s. 85.

⁹² K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 161.

nazywać i co więcej-rozwiązywać problemy dnia codziennego, dokonywać wyborów przybliżających do indywidualnych celów życiowych, czyli „podążać we własnym kierunku” drogą przez siebie zaplanowaną, kształtując tym samym własną tożsamość.” A. Craft, twórczość przez małe „t” definiuje jako „rodzaj twórczości kierujący wyborami i umożliwiający odnajdywanie drogi życiowej w codziennej egzystencji”⁹³. „Rdzeniem tego rodzaju aktywności twórczej jest tak zwane **myślenie możliwościowe** (*possibility thinking*), czyli takie, dzięki któremu można dostrzec i przeanalizować możliwości oraz dokonać wyboru, zmierzyć się z zaistniałą sytuacją problemową. Dla uczoney, tego typu myślenie to eksploracyjny sposób bycia, sposób percepcji otaczającej rzeczywistości, postawa obejmująca element poznawczy, emocjonalno-motywacyjny oraz związany z działaniem, umiejętnością realizowania nowych planów życiowych, rozwijaniem własnego potencjału⁹⁴. Dzięki takiej postawie możliwe jest odkrywanie nowych dla siebie perspektyw i możliwy samorozwój. Dlatego myślenie możliwościowe ułatwia odnalezienie własnej drogi życiowej, przezwyciężenie problemów i trudności⁹⁵. A. Craft „**twórczość**” określa jako zdolność przenikającą całe życie, a nie tylko odnosząca się do nauczania określonego przedmiotu czy nabywania konkretnej umiejętności. W procesie „twórczości” wyróżnia następujące etapy: impuls, formułowanie problemów, działanie, twórczość jako sposób na życie. W swojej koncepcji autorka kładzie szczególny nacisk na zdolności opisane przez Howarda Gardnera, a więc na refleksję – rozważanie codziennych wydarzeń; wsparcie wewnętrzne – zdolność do ignorowania własnych słabości i wykorzystywanie mocnych stron; pozytywną konotację, umiejętność pozytywnego interpretowania doświadczeń. W swojej koncepcji podkreśla, że najważniejsza jest otwartość na doświadczenia zdobywane każdego dnia. Słabe i mocne strony osobowości tworzą niepowtarzalną jednostkową wiedzę, czyli mądrość życiową, która pozwala wprowadzać innowacje we własne życie⁹⁶. Takie myślenie cechuje: stawianie pytań, posługiwanie się wyobraźnią, kombinowanie, dociekliwość i ciekawość poznawcza, samostereowność i gotowość działania pomimo przeszkód, działanie i decyzje czyli konkretne rezultaty, innowacyjność, a więc nowatorskie pomysły wdrażane w życie, podejmowanie ryzyka. Wszystkie wyżej wymienione elementy składają się na pełny rozwój jednostki⁹⁷. Inspirujące założenia aktywności twórczej przez małe „t” A. Craft odnajdują się na gruncie

⁹³ A. Craft, *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*, London – New York: Routledge 2000, s. 3; „*Little c*” *Creativity*, [w:] *Creativity in Education*, red. B. Jeffrey, M. Leibling, London – New York: Continuum 2001.

⁹⁴ M. Modrzejewka-Świgulska, *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Łódź 2014, s. 38.

⁹⁵ K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit., s. 163.

⁹⁶ A. Craft, *Creativity Across...*, op. cit., s. 21-23.

⁹⁷ K. J. Szmidt, *Pedagogika...*, op. cit.

kształcenia uczniów w edukacji elementarnej. Innowacyjny program „Twórczych warsztatów muzycznych” mojego autorstwa daje taką możliwość. Realizowany podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych może mieć kluczowe znaczenie w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w odniesieniu do kolejnych lat edukacji, a przede wszystkim życia w dorosłości. Jest to także nawiązanie do koncepcji teoretycznej **twórczości codziennej**⁹⁸, koncentrującej się wokół treści **postawy twórczej i samorealizacji** polegającej na ustawicznym rozwijaniu swoich własnych możliwości, czyli jest procesem mającym z natury charakter twórczy w rozumieniu **Abrahama Masłowa**⁹⁹. Teorie twórczości codziennej wyrażają podmiotowy wymiar aktywności twórczej i jej wartości osobowe. Twórczość codzienna w najszerszym zakresie jest postrzegana jako **przejaw ewolucji człowieka**, w węższym jako **forma aktywności kulturowej**, a w najwęższym znaczeniu może być rozumiana jako rodzaj aktywności kreatywnej człowieka realizowanej w czynnościach codziennych, w formach obserwowanych zachowań powszednich i odświętnych, polegającej na generowaniu wytworów i zachowań nowych i wartościowych dla działającego podmiotu. W tym sensie pojęcie to jest zbliżone do pojęć „kreatywność” i „postawa twórcza”¹⁰⁰. „Twórczość codzienna to jest postawa. Czerpiąc ze swych zasobów, talentów, robi się coś, co jest nowe dla siebie, a nie w ogóle. Przekracza się utarte schematy. Zestawia się na nowo i to daje osobisty wymiar naszemu życiu”¹⁰¹. W niniejszej pracy nawiązuję właśnie do tych pojęć i takiego podejścia do życia.

Teorie **postaw twórczych** wyjaśniają, iż źródłem aktywności twórczej jest głęboki wymiar osobowości, w którym układ funkcji poznawczych i emocjonalnych jest w dynamicznej równowadze z podejmowanymi działaniami twórczymi podczas zabawy. Na ten aspekt uwagę zwracała m.in. Jadwiga Uchyla-Zroski¹⁰², czy też Lidia Kataryńczuk-Mania przybliżając założenia **pedagogiki zabawy**¹⁰³.

Kontakt z muzyką od najwcześniejszych lat życia dziecka ma ogromny wpływ na pobudzanie wyobraźni twórczej, pozytywnego myślenia czy wrażliwości słuchowej. Muzyka umożliwia dzieciom rozwijanie umiejętności współpracy, daje ogromne pokłady

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ A. H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka, Warszawa 1990.

¹⁰⁰ Ibidem, s. 164-166.

¹⁰¹ Cyt. za *Poszukiwaczka*, [w:] *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, red. M. Modrzejewska-Świgulska, Łódź 2014, s. 5.

¹⁰² J. Uchyla - Zroski, *Wartości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w perspektywie tradycji i współczesności*, Cieszyn 2016.

¹⁰³ L. Kataryńczuk-Mania, E. Bemnowicz, *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej (na przykładzie warsztatów muzycznych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego pt. „W świecie piosenki i tańca”*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000.

samodyscypliny, uczy systematyczności, odpowiedzialności, pracowitości i obowiązku o czym pisała m.in. Jadwiga Chyła-Szypułowa¹⁰⁴. Człowiek, przez całe życie ulega procesowi dostrajania się do wymogów rzeczywistości. Poprzez samodoskonalenie się jednostka wzmacnia swoje poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości, co dodaje jej pewności siebie oraz wiary w swoje możliwości. Jest otwarta na ludzi, rozumie ich potrzeby, potrafi wspierać innych. Chętnie poszukuje, wprowadza nowatorskie i niestereotypowe rozwiązania nawet w innych dziedzinach życia. Bycie twórczym ułatwia radzenie sobie z problemami dnia codziennego. Twórcza i kreatywna osoba potrafi wykorzystać swój własny potencjał. Jest niezależna i wytrwała w dążeniu do celu. Nie zważając na przeszkody efektywnie realizuje zadania rozbudzając potrzebę samokształcenia. Ten proces dążenia – nawet do odległego celu – buduje poczucie własnej wartości, motywuje do wysiłku. Dzięki temu łatwiej jest pokonywać bariery i stawiać czoło nieprzewidywalnym sytuacjom życiowym¹⁰⁵. Edukacja muzyczna powinna opierać się na **aktywnych formach obcowania z muzyką**, na emocjach i doświadczaniu muzyki.

„**Twórczość**” w literaturze jest postrzegana wielokierunkowo i dlatego też odwołuje się do różnych teorii i definicji. Teorie twórczości sprowadzają się do usystematyzowania, nazywania i klasyfikowania pojęć dotyczących twórczości. W zależności od teoretycznych dyscyplin naukowych dotyczących twórczości, zajmuje ona różne stanowisko. To w jakim aspekcie figuruje, zależy od kręgu zainteresowań psychologów, pedagogów, filozofów czy socjologów, ich punktu widzenia oraz ustosunkowania się do danych potrzeb z perspektywy czasu. Niniejszy rozdział zawiera definicje twórczości związane z teoretycznymi koncepcjami wybranych psychologów, pedagogów i filozofów na tle historycznych dokonań. Każda z teorii, choć dotyczy tylko zagadnienia twórczości, według różnych uczonych przybiera różne koncepcje i punkty odniesienia, ma uzasadnione znaczenie i pełni znaczącą rolę w rozwoju osobowościowym każdego człowieka.

Dar tworzenia w czasach starożytnych uważany był za przywilej bogów czy też właściwość natury. Wybitni uczeni epoki Odrodzenia uzyskiwali przydomek „boski” dla podkreślenia czynności „stwarzania”. Dopiero w XIX wieku w epoce romantyzmu uszlachcono człowieka na twórcę. W tym znaczeniu była to postać tajemnicza, owładnięta intuicją i natchnieniem. Twórcą był malarz, poeta, kompozytor. W wieku XX, do tej grupy twórców dołączyli odkrywcy i wynalazcy. Pod koniec minionego stulecia twórczość stała się obiektem

¹⁰⁴ Zob. J. Chyła-Szypułowa, *Kompendium edukacji muzycznej*, Kielce 2008.

¹⁰⁵ Zob. S. Guz, J. Andrzejewska, *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Lublin 2005, s. 111.

szerokiego zainteresowania ze strony przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych i artystycznych¹⁰⁶.

Władysław Tatarkiewicz „twórczością” nazywa „każde działanie człowieka wykraczające poza prostą receptę i tworzenie tego, czego przedtem nie było”¹⁰⁷. Według **Wincentego Okonia** „twórczość”, jest „procesem działania ludzkiego, dającym nowe i oryginalne wytwory oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe; twórczość może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej”¹⁰⁸. **Bogdan Suchodolski** twierdzi, że „twórczość”, to „pewna postawa wobec życia mająca swój wyraz w umiejętności samodzielnego myślenia i rozwiązywania nieznanych problemów i zadań. Występuje tam, gdzie powstają nowe jakości i wartości będące wynikiem osobistych działań i poszukiwań”¹⁰⁹. „Twórczość” według **Herberta Read’a** to „proces, dzięki któremu powstaje coś, co przedtem nie miało ani kształtu, ani cech”¹¹⁰. **Stanisław Popek** uważa, że „twórczość”, to „proces prowadzący do powstania nowego dzieła, uznanego przez pewną grupę ludzi jako zadowalające lub użyteczne w określonym czasie”¹¹¹. **Zbigniew Pietrasiński** twierdzi, iż „twórczość, to aktywność przynosząca wytwory dotąd nieznane, a zarazem społecznie wartościowe”¹¹². Według **Kazimierza Kornilowicza**, „twórczość jest pomnażaniem lub przekształcaniem elementów kultury dzięki postawie twórczej. Wytwór tej działalności nie musi mieć wartości obiektywnych z wychowawczego punktu widzenia, istotne jest to, że w czasie jego tworzenia następuje wzbogacenie duchowe samego twórcy”¹¹³. Twórczość, niezależnie od wielości istniejących już definicji czy teorii, jest pożądaną działalnością człowieka stymulującą jego myślenie w interesującej dla niego dyscyplinie. Przynosi dla niego lub innych satysfakcję z podjętych działań. W nieświadomych dla siebie okolicznościach i sposobach oddziaływania, kształtują się w człowieku wartościowe cechy charakteru, wzbogaca się jego osobowość, moduluje kreatywna postawa. Dzięki temu jednostka jest bardziej efektywna, pozytywnie postrzega siebie, swoje życie i nastawienie do świata.

Twórczość dziecka jest jego naturalną potrzebą bycia, zaistnienia, chęcią zwrócenia na siebie uwagi, samozadowolenia. Poprzez spontaniczną twórczość dziecko zostaje zauważone, podziwiane i dowartościowane. Swoją otwartością i twórczością pozytywnie działa

¹⁰⁶ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci...*, op. cit., s. 9.

¹⁰⁷ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka – teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 16.

¹⁰⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 218.

¹⁰⁹ B. Suchodolski, red., *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1980, s. 535.

¹¹⁰ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976, s. 31.

¹¹¹ S. Popek, *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985, s. 30.

¹¹² Z. Pietrasiński, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969, s. 10.

¹¹³ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 147.

na najbliższe otoczenie. Wzrasta w poczuciu zainteresowania, bezpieczeństwa i tolerancji. Wolne od krytyki swobodnie poszukuje, eksperymentuje i doświadcza przyjemności. Czuje się niezastąpione docenione, jedyne w swoim rodzaju. Wprawiając w zachwyt dorosłych motywuje się do dalszych twórczych działań. Dziecko swoją twórczość wyraża za pomocą słowa, pisma, rysunku, malowania, kolorowania, modelowania, wycinania, za pomocą muzyki, tańca, gier, zabaw, scenek, urządzeń itp. W sprzyjających warunkach, każde dziecko „rozkwita”. Uruchamia twórcze myślenie i ku radości najbliższych w pełni oddaje się wyobraźni. Potrafi „zaczarować” przedmioty codziennego użytku i „wyczarować” praktycznie wszystko, co sobie wyobrazi. Nie potrzebuje specjalnych rekwizytów, by „przenieść się” w dowolne miejsce na świecie. Nie potrzebuje „kogoś”, by prowadzić dialogi, gdyż potrafi wchodzić w rolę, nie potrzebuje „przebywać w realnym świecie”, chociaż inspiracje do wyobraźni, fantazjowania czerpie właśnie z rzeczywistości. Niejednokrotnie dorośli „wyciągają” dziecko z jego świata wyobraźni, by chociaż przypomnieć mu o jego podstawowych, naturalnych potrzebach biologicznych. W zależności od stopnia zaangażowania się dziecka w daną zabawę, czasami przy współudziale osób dorosłych, zachęca się je do poszukiwania i tworzenia. Z pewnością bogata wyobraźnia dziecka będzie bardziej „rozkwitać” pod wpływem atrakcyjnych dla niego bodźców zewnętrznych. Im bogatsze środowisko tym oddziaływania będą silniejsze i trwalsze.

Takie ujmowanie twórczości zbliżone jest w swym znaczeniu do nielicznych definicji twórczości dziecka – jednego z wielu rodzajów twórczości wyznaczonych przez różne klasyfikacje. **Wincenty Okoń**¹¹⁴ określa **twórczość dziecka** w znaczeniu: węższym, jako twórczość plastyczna dziecka i szerszym, jako wielostronna działalność dziecka, której owocem są nowe i oryginalne wytwory w dziedzinie poznania, sztuki i techniki; może nią być zarówno rozwiązanie problemu naukowego, skonstruowanie urządzenia technicznego, jak i ułożenie wierszyka, skomponowanie piosenki czy namalowanie obrazu. Jeśli dziecko rozwiązuje problem, którego rozwiązanie jest znane, lub gdy samodzielnie konstruuje przedmiot już przez kogoś wynaleziony, mówi się o twórczości wtórnej czy subiektywnej.

Twórczość dziecka jest ściśle związana z jego praktyczną działalnością. Tworzenie jego uzewnętrznia się poprzez aktywną działalność m.in.: plastyczną, techniczną, muzyczną. Twórczość kształtuje wyobraźnię, pamięć, utrwała wiedzę o otaczającym świecie, o ludziach, o zwierzętach, o ich życiu, i ich cechach, o technice i korzyściach z nich płynących. Twórczość rozwija i utrwała w dziecku istotne cechy takie, jak: poczucie własnej wartości, wytrwałość,

¹¹⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 218.

aktywność i pomysłowość. To wszystko rozwija zarówno mowę, jak i myślenie dziecka, a w ostateczności prowadzi do wykreowania człowieka myślącego, twórczego i aktywnego.

Twórczości dziecka towarzyszyć musi klimat serdecznego zainteresowania się jego działalnością. Życzliwością powinny być otoczone wszystkie próby jego samodzielności w działaniu. Należy docenić każdy wysiłek i wytwór dziecka, docenić jego pomysłowość i oryginalność. Twórcze działanie wiąże się ze zdobywaniem samodzielnych doświadczeń na bazie, których rodzą się nowe pomysły. Zajęcia umuzykalniające stają się okazją do pobudzania twórczej aktywności dzieci. Twórczość podczas prowadzonych zajęć, to jedynie krótkie momenty, które warto zaobserwować i docenić. Wprowadzane od czasu do czasu bardzo korzystnie wpływają na kształtowanie się postawy twórczej uczniów. Próbami twórczości można objąć różne zagadnienia muzyczne. W zależności od tematu lekcji, elementy twórcze mogą przybierać różnorodną formę i zróżnicowaną treść. Początkowo nie zawsze dają one satysfakcję prowadzącemu nauczycielowi, ponieważ brak szybkich osiągnięć i towarzyszący przy tym pewien chaos, może zrażać do podejmowania kolejnych prób korzystania z twórczej formy aktywności dzieci. W rezultacie, stosując taką formę pracy, po jakimś czasie zauważa się korzystny wpływ tego rodzaju zajęć, nie tylko na rozwój muzykalności dzieci, ale i na rozwój ich psychicznych cech. Uczniowie stają się odważniejsi, pewniejsi siebie, śmielsi w podejmowaniu samodzielnych decyzji. Są bardziej odpowiedzialni za swoje czyny i działania innych, cechuje ich sumienność i obowiązkowość. Chętniej podporządkowują się poleceniom i pełnią znaczące role w grupie. Sami wykonują przypadające im zadania w przewidzianej kolejności, ustalonej przepisami zabawy. Jednym dzieciom pomysły twórcze przychodzą łatwiej, inne jedynie naśladują wszystko to, co koledzy zrobili, albo powtarzają to, co już kiedyś umiały, widziały lub słyszały. Twórczość małych dzieci świadczy o potrzebie poznawania świata i jest wyrazem ich wrażeń i przeżyć. Tworzą w oparciu o konkretne wyobrażenia, jakie już posiadają.

W społeczeństwie **ponowoczesnym** centralną wartością jest konsumpcja, a produkty kultury postrzega się przez pryzmat ich materialnej wartości. Richard Sennett – amerykański socjolog uważa, że wielkim błędem jest lekceważenie wpływu, jaki na człowieka i jego postrzeganie świata ma proces wytwarzania zwykłych, codziennych rzeczy¹¹⁵. Społeczeństwo

¹¹⁵ A. Janas, *Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] *Społeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności. Namysł nad kondycją współczesnego społeczeństwa*, red. K. Cikała-Kaszowska, W. Zieliński, Kraków 2016, s. 11.

ponowoczesne¹¹⁶ charakteryzuje krótkotrwałość zamiast trwałości, teraźniejszość zamiast przeszłości i przyszłości oraz zmienność zamiast stabilizacji. Podobnego zdania jest Zygmunt Bauman¹¹⁷, który zwraca uwagę na „charakterystyczną dla ponowoczesnego społeczeństwa przypadkowość ludzkiego działania, wszechogarniającą tymczasowość, wykorzenienie, brak poczucia przynależności, współczesną diasporę, brak ugruntowania w tradycji, zerwanie z elementarnym dążeniem do tego, co trwałe, i do tego, co nieskończone. To totalne odseparowanie podmiotu od historii i tradycji, zawieszenie go w mentalnej próżni, bez wiary w postęp, a także absolutyzacja wolności, uwalnianie od wszystkiego, co wydaje się mieć choćby pozór umniejszenia wolności, przyczynia się do relatywizowania postaw moralnych. Wszystko zatem wolno, a koniecznością wręcz, modą, czy posłusznym, bezrefleksyjnym aktem staje się podążanie za opinią podawaną w mediach, w skrzęcie zawołowany, manipulacyjny sposób”¹¹⁸. Społeczeństwo ponowoczesne krytykuje Jean Baudrillard – francuski socjolog i filozof kultury. Według niego najistotniejszym problemem społecznym jest konsumpcjonizm i globalizacja¹¹⁹. J. Baudrillard przekonuje, iż życie człowieka koncentruje się obecnie głównie wokół oglądania, nabywania i konsumpcji towarów. Wszechobecna reklama prowadzi u człowieka współczesnego do zaburzenia umiejętności oceny potrzeb rzeczywistych od kreowanych¹²⁰.

Tempo życia i ekspansja urządzeń elektronicznych, jak zauważa Grażyna Darlak¹²¹, potęguje zjawisko nieustannej aktywności młodego człowieka, ciągle na nowo angażuje jego uwagę i uczucia, „dostarcza bodźców zróżnicowanych i otwiera sezamy pełne nieprzebranych skarbów”¹²², takich jak: telewizja, internetowe filmy, gry komputerowe itp. Dzięki tym „skarbowi” dziecko doznaje nowych, intensywnych bodźców, a więc staje się „zbieraczem wrażeń”¹²³. Zgromadzone „wrażenia”, za pośrednictwem mediów, niestety wywierają bardzo negatywne zjawiska m.in. w postaci wzmożonej agresji słownej i fizycznej.

¹¹⁶ R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*, (przeł.) G. Brzozowski, K. Osłowski, Warszawa 2010, s. 7-8; Z. Melosik, *Wychowanie ku wartościom a edukacja muzyczna w szkole*, [w:] *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, red. A. Michalski, seria *Pedagogika muzyki. Cechy-aksjologia-systematyka*, tom. II, Gdańsk 2013.

¹¹⁷ Z. Bauman, *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa 1996, s. 31.

¹¹⁸ M. Hołda, *Relatywizm moralny znakiem ponowoczesnej rzeczywistości*, [w:] *Społeczeństwo ...*, op. cit., s. 34.

¹¹⁹ Zob. G. Darlak, *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa tematyczna, kreatywna i komunikacyjna*, Katowice 2018, s. 43.

¹²⁰ J. Baudrillard, *Społeczeństwo konsumpcyjne, jego mity i struktury*, tłum. S. Królak, Warszawa 2006.

¹²¹ Zob. G. Darlak, *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa ...*, op. cit. s. 69.

¹²² Zob. G. Leszczyński, *Trickster artysta. Ponowoczesne gry archetypowe*, [w:] *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, Poznań 2011, s. 125.

¹²³ Z. Bauman, *Kultura płynnej nowoczesności*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, Wybór, M. Halawa i P. Wróbel, Warszawa 2008, s. 14.

Zbieraczami wrażeń nie tylko stają się dzieci i młodzież, ale także i wielu dorosłych którym, jak podaje Joachim Bauer¹²⁴, niemiecki neurobiolog, coraz trudniej wyzwolić się ze schematu życia w ustawicznym trybie bodziec-reakcja. „Media cyfrowe doprowadziły do natężenia impulsów i ustawicznego nerwowego reagowania na nie w trybie bodziec – reakcja”, oddziałujących na nas od rana do nocy. „Pojawienie się nowoczesnych mediów cyfrowych, (...) doprowadziło do nieznanego nigdy wcześniej natężenia impulsów, przede wszystkim ze smartfonów, z ustawicznie produkujących muzykę słuchawek dousznych i z Internetu. „Jednym ze źródeł bodźców, szczególnie oddziałujących na młodzież, są serwisy społecznościowe i gry wideo. Wydaje się, że u dużej liczby dzieci i młodzieży osiągnięty został już taki stan, w którym bez tych bodźców – i bez ustawicznego nerwowego reagowania na nie – zupełnie nie potrafiłyby żyć. Dlatego też takie stymulujące doznania, jeśli nie pojawiają się samoistnie, są natychmiast aktywnie poszukiwane, bowiem stan zatrzymania się, koncentracji czy chwili spokoju wydaje się zupełnie nie do zniesienia”¹²⁵. Na przestrzeni 25 lat psycholodzy i neurobiolodzy odkryli dwa fundamentalne systemy naszego wewnątrzpsychicznego życia: (*Bottom-Up Drive i Top-Down Control*), sterowanie z dołu do góry i od góry do dołu. Systemy dotyczą zaspokajania natychmiastowych potrzeb (popędów) w kontraście z systemem kontrolnym (działań korzystnych dla naszego samopoczucia w dłuższej perspektywie. Problematykę odkrytych systemów dokładnie przybliży J. Bauer¹²⁶. Natomiast Z. Bauman określa obecne czasy jako „płynną nowoczesność” – szybkość zmian, ich nieokreśloność i dynamika¹²⁷. Płynne formy wymagają od jednostki zdolności sprawnej adaptacji do określonych warunków. Z kolei dynamika zmian utrudnia jednostce nie tyle dostosowanie się, co odnalezienie własnej tożsamości¹²⁸. Zdaniem Z. Baumana, „Budowa tożsamości jest potrzebą powszechnie dziś odczuwaną, wzywają do niej i zachęcają najbardziej wpływowe autorytety kulturowe”¹²⁹. Ponowoczesność proponuje współczesnemu człowiekowi zmianę sposobu myślenia. Zdaniem Anthoniego Giddensa, „Żyjemy „w świecie”, w innym sensie niż w minionych epokach”¹³⁰. Jednostka współcześnie zobowiązana jest do pracy nad sobą

¹²⁴ J. Bauer, *Wychowanie do efektywnej samosterowności. Aspekty neurobiologiczne, psychologiczne i społeczne*, file:///C:/Users/slyku/OneDrive/Pulpit/Bauer-Selbststeuerung.pdf, [data dostępu: 09.03.2019].

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ J. Bauer, *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. München 2015.

¹²⁷ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz, Kraków 2006, s. 6.

¹²⁸ Zob. Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994, s. 15; Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków 2010.

¹²⁹ Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000, s. 52-53.

¹³⁰ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2012, s. 251.

i refleksyjnego procesu tożsamościotwórczego, zmuszona nieustannie konstruować swoją tożsamość¹³¹.

W świecie technologii i informacji wartość sztuki muzyki przekłada się na kształtowanie tożsamości, pozytywnej ekspresji dziecka indywidualnie i w relacjach wspólnoty. Realne odnajdywanie się człowieka we współczesnym społeczeństwie sięga fundamentów twórczego podejścia do rzeczywistości. Przez pryzmat pielęgnowania naturalnej ekspresji wyrażonej twórczą i kreatywną aktywnością muzyczną, dziecko już na początku swojej drogi życiowej kształtuje się poprzez edukację przedszkolną, wczesnoszkolną i kolejną. Ukształtowana twórcza postawa daje człowiekowi, w następnych latach jego rozwoju, możliwość oddawania się chwili, krytycznej refleksji nad osobistą sytuacją życiową, wyciągania wniosków z własnych błędów, zatrzymania się i zastanowienia nad wartościami egzystencji oraz wyboru tego, co tak naprawdę w życiu jest ważne.

Problematykę wychowania dziecka z perspektywy minionego czasu i spojrzenia na diagnozę rzeczywistości edukacji XXI w. przybliży Grażyna Darlak¹³². Autorka podkreśla, iż świat relacji dziecko – sztuka ma charakter transgresyjny. Jak podaje „Każdy młody człowiek podlega wpływom środowiska, ale jednocześnie pragnie pozostawać sobą i realizować własne marzenia i plany; dokonywać wolnych, autonomicznych wyborów; odkrywać świat w nieustannym przekraczaniu siebie. Tak więc sztuka jest narzędziem, która w procesie wychowania umożliwia, czy też wzmacnia to przekraczanie w wielu wymiarach: społecznym, symboliczno-religijnym i autotransgresyjnym”¹³³. Twórcze podejście do życia ukazują badania nad twórczością i postawą twórczą Joya Paula Guilforda¹³⁴, Arthura Cropley’a¹³⁵, Viktora Lowenfelda¹³⁶ czy Mihály Csíkszentmihályi¹³⁷. Natomiast w Polsce,

¹³¹ A. Stechniej, *Kształtowanie tożsamości w (po) nowoczesności jako cel edukacji*, [w:] *Pomiędzy dwoma edukacjami*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Łódź 2016, s. 67.

¹³² G. Darlak, *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa tematyczna, kreacyjna i komunikacyjna*, Katowice 2018, s. 23-55.

¹³³ Ibidem, s. 11.

¹³⁴ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.

¹³⁵ A. Cropley, *Nauczyciel wobec twórczego dziecka*, [w:] *Twórczość czyli droga w nieznanie*, M. Malicka, Warszawa 1989; *More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom*, Norwood 1992; *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, London 2001.

¹³⁶ V. Lowenfeld, W. L. Brittain, *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przeł. K. Polakowski, Warszawa 1997.

¹³⁷ M. Csíkszentmihályi, *Urok codzienności, Psychologia emocjonalnego przepływu. Książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*, przeł. B. Odymała, Warszawa 1998.

po roku 1950, badaniami nad teorią twórczego rozwiązywania problemów zajmowali się m.in. Józef Kozielecki¹³⁸, Zbigniew Pietrański¹³⁹, Edward Nęcka¹⁴⁰.

Na temat **twórczej aktywności** wypowiadała się Maria Rudnicka. Uczona uważała, że „Nie wystarczy wyposażyć uczniów w gotową wiedzę, powszechnym obowiązkiem staje się wykształcenie w nich umiejętności samodzielnego dostrzegania problemów i rozwiązywania ich w różnych sytuacjach życiowych”¹⁴¹. Proces edukacji musi uwzględniać zarówno potrzeby poznawcze, jak i aktywną twórczość samego dziecka. Swobodna ekspresja w działaniu, akceptowanie wszelkich pomysłów dzieci powoduje ich otwartość na nowości i motywuje do dalszych poszukiwań. Znaczenie **twórczej aktywności** zawartej w samym procesie tworzenia, w którym kształtuje się między innymi postawa twórcza, bez względu na rezultat, podkreśla Maurice Debesse¹⁴². Idee swojej teorii opiera na poznaniu, empirycznych doświadczeniach i intuicji. **Twórcza aktywność**, radość obcowania dziecka z muzyką, pełna swoboda, a także eksperymentowanie dźwiękowe odgrywają ogromną rolę w koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa. „Proces uczenia się zgodnie z ideą Orffa, jak podkreśla Urszula Smoczyńska-Nachtman, nie może toczyć się „wbrew”, musi postępować „z”, czyli równolegle z rozwojem dziecka”¹⁴³. Czynnikiem rozwoju aktywności twórczej uczniów są **innowacje dydaktyczne** rozumiane przez S. Popka jako intencjonalne wprowadzanie przez nauczycieli zmian do organizowanego przez nich procesu kształcenia w celu jego ulepszenia¹⁴⁴. **Twórcza aktywność**, jak zauważa Jerzy Kujawiński, która podejmowana jest przez dziecko z radością, wzmacniana pomysłami i mniej lub bardziej uświadamiana w działalności dziecka, stymulowana przez zadania problemowe i zintegrowane z potrzebami dziecka, w konsekwencji daje stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i jednocześnie pożytecznego. Dziecko poprzez aktywność własną poznaje otaczający je świat, jego właściwości, elementy, relacje między nimi, buduje swoje miejsce w świecie, odkrywa świat oraz siebie”¹⁴⁵. Dziecko o twórczej postawie jest bogate wewnętrznie, wrażliwe

¹³⁸ Zob. J. Kozielecki, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969; Tenże, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968.

¹³⁹ Zob. Z. Pietrański, *Psychologia sprawnego myślenia*, Warszawa 1959; Tenże, *Myślenie twórcze*, Warszawa 1969.

¹⁴⁰ Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; Tenże, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995; *Trop... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Kraków 1994.

¹⁴¹ M. Rudnicka, *Wykorzystanie metody Celestyna Freineta na lekcjach muzyki w kl. I – III*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1988, nr 1, s. 29.

¹⁴² Zob. R. Danielewicz, Z. Koter, *Twórczość dziecka w procesie wychowania muzycznego* [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 133.

¹⁴³ U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992, s. 6.

¹⁴⁴ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci ...*, op. cit., s. 174.

¹⁴⁵ R. Kojas, *Dziecięca muzyka eksperymentalna*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 72.

i odpowiedzialne, samo podejmuje próby pokonywania swoich słabości. Ryzykując, nie obawia się porażki, ponieważ taki krok jeszcze bardziej go umacnia i powoduje zwiększenie poczucia pewności siebie i własnej wartości. **Aktywność twórcza, kreatywność**, jak przybliżyła Katarzyna Piątkowska-Pinczewska¹⁴⁶, polega na samodzielnym poszukiwaniu lub odkrywaniu, a następnie łączeniu czynników znanych w nowe całości, przy czym **kreatywność** wiąże się bezpośrednio ze zmianą rzeczywistości, gdyż najczęściej potrzeba **twórczości** wynika ze źródeł społecznych, a dzięki **kreatywności**, szczególnie w czasach współczesnych, cecha ta może pomóc wypełnić życie ludzkie, a nawet zmienić styl życia¹⁴⁷. **Kreatywność**, to postawa cechująca się otwartością na doświadczenia, to zdolność do myślenia w sposób wychodzący poza schematy, prowadzącego do uzyskania oryginalnych i sensownych rozwiązań¹⁴⁸. Edward Nęcka **kreatywnością** nazywa cechę indywidualną, polegającą na zdolności do wytwarzania nowych pomysłów¹⁴⁹. Rozwijanie kreatywności wymaga opanowania zarówno umiejętności, jak i uświadomienia sobie własnych strategii działania, wychodzenia poza nie i poza obowiązujące schematy myślenia¹⁵⁰. **Kreatywność w muzyce**, w przypadku twórczości dziecięcej, objawia się możliwością eksperymentowania – tworzenia przez dziecko nowych utworów, nieograniczonych kombinacji z użyciem różnych środków, bez względu na jego wrodzone uzdolnienia muzyczne. Jak zauważa Rafał Kojs, sprzyja temu dziecięcy sposób odbioru rzeczywistości, który jest „świeży i otwarty, nastawiony na poszukiwanie tego, co nowe, oryginalne, zaskakujące, niecodzienne, alternatywne, eksperymentalne i nieoczywiste – a więc właśnie na sztukę poszukującą i eksperymentującą, pozwalającą przekazywać dorobek kultury, nie przytłaczając gotowymi wzorami”¹⁵¹.

Przytoczone ujęcia definicji twórczości i kreatywności odwołują się do **humanistycznych teorii osobowości**. W zakresie tych teorii, koncepcje nawiązują do Ericha Fromma, Abrahama Masłowa i Carla Rogersa, którzy podkreślają, iż zdolności twórcze są głęboko zakorzenione w naturze każdego zdrowego człowieka, a ich źródłem jest tendencja do samorealizacji. „Twórczość” jest postrzegana przez nich jako kategoria podmiotowa – ważny jest sam proces tworzenia, który nie musi się kończyć namacalnym

¹⁴⁶ K. Piątkowska-Pinczewska, *Aktywność twórcza, kreatywność, a muzyczny rozwój dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. Piątkowska-Pinczewska, Poznań -Kalisz, s. 42.

¹⁴⁷ E. Demczuk, L. Urbaniak, *Twórcze kompetencje nauczyciela-wyzwalanie dziecięcej kreatywności w klasie z sześciolatkami*. https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/05/tworcze_kompetencje_nauczyciela_-_wyzwalanie_dzieciecej_kreatywnosci_w_klasie_z_szesciolatkami.pdf [data dostępu: 20.10.2018].

¹⁴⁸ *Program: Twórczy nauczyciel*, <http://www.mnodn.kangur.edu.pl/programy.php>, [data dostępu: 12.12. 2015].

¹⁴⁹ E. Nęcka, *Psychologia*, t. 2., Gdańsk 2000, s. 784.

¹⁵⁰ K. Wojteczek, *Czy twórczości można nauczyć?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 27.

¹⁵¹ R. Majzner, *Piosenka jako forma aktywności wokalnno-muzycznej małego dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejki, B. Pazur, Lublin 2013, s. 37.

dziełem, sam w sobie ma bowiem wartości wychowawcze i przyczynia się do potęgowania zdrowia psychicznego twórcy¹⁵². W zakresie **teorii poznawczych** zapoczątkowane przez Joya Paula Guilforda¹⁵³, wyróżniamy koncepcje twórczości jako procesy myślenia **dywergencyjnego** (twórczego), oznaczającego rozwiązywanie problemów otwartych charakteryzujących się płynnością, giętkością, oryginalnością i wrażliwością na problemy oraz procesy myślenia **konwergencyjnego** (odtwórczego). Kolejne grupy poznawczych teorii reprezentują: John Dewey – teorie twórczego rozwiązywania problemów¹⁵⁴, Edward Nęcka,¹⁵⁵ – teoria interakcji oraz Marko A. Runko¹⁵⁶, dwuwarstwowy model procesu twórczego. Według S. Popka „**postawa twórcza**” oznacza aktywny stosunek do świata i życia wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja”¹⁵⁷. Natomiast najkrótszą definicję „postawy twórczej” podaje Zbigniew Pietrasinski, który uważa, że postawa twórcza, to pionierskie podejście do innowacji¹⁵⁸.

„**Postawa twórcza** związana jest z otwartością na nowe doświadczenia, gotowością do ryzyka, elastycznością w przekształcaniu własnego życia, ciekawością, oryginalnością i generatywnością pomysłów. „**Postawa twórcza** przejawia się ciekawością życia, żądzą wiedzy, zainteresowaniem świata, zdziwieniem, chęcią poznania siebie i świata oraz inwencją przejawianą w tym kierunku. Jest to również wewnętrzna motywacja do samodoskonalenia, wychodzenia poza zastane układy, przełamywania barier i przewyżniania przeszkód”¹⁵⁹.

Charakterystyczną cechą osobowości o postawie twórczej stanowi specyficzna motywacja, wyrażająca się pasją i uporczywością, którą można wykształcić w każdym człowieku”¹⁶⁰. Józef Koziński, osobowość twórczą¹⁶¹, opisuje jako otwartą osobowość, dla której właściwe są określone motywacje, swoista tożsamość i etos. Eileen Barrett uważa, że „**Postawę twórczą** w praktyce powinno się kształtować jak najwcześniej, ponieważ sposób

¹⁵² Ibidem, s. 165.

¹⁵³ K. J. Schmidt, *Pedagogika twórczości...*, op. cit., s. 97-101.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 101.

¹⁵⁵ Ibidem, s. 106.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 110.

¹⁵⁷ S. Popek, *Aktywność twórcza...*, op. cit., s. 27.

¹⁵⁸ Ibidem, s. 26.

¹⁵⁹ E. Demczuk, L. Urbaniak, *Twórcze kompetencje nauczyciela – wyzwianie dziecięcej kreatywności w klasie z sześciolatkami*, <http://docplayer.pl/23977603-Tworcze-kompetencje-nauczyciela-wyzwalanie-dzieciecej-kreatywnosci-w-klasie-z-szeszciolatkami-mgr-ewa-demczuk-mgr-leokadia-urbaniak.html>, [data dostępu: 25.11.2018].

¹⁶⁰ I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka?* Warszawa 2009, s. 32.

¹⁶¹ E. Wysocka, *Czy jesteśmy „skazani na twórczość?” Psychologia transgresyjna jako podstawa działalności wychowawczej wspomagającej autokreację młodego pokolenia*, [w:] *Transgresyjna istota kreacji*, red. K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wasiński, Bielsko-Biała 2010, s. 13.

myślenia i rozwiązywania problemów może się stać pewnego rodzaju nawykiem umysłowym¹⁶². Jeśli dziecko od najwcześniejszych lat swojego życia otrzymuje gotowe informacje, bez możliwości samodzielnego odkrywania i poszukiwania, trudno potem oczekiwać, że stanie się osobą twórczą. „Twórczej postawy, zdaniem Ewy Skowrońskiej-Lebeckiej, nie można wykształcić w człowieku jedynie poprzez przekazanie mu wiadomości o tym, czym jest proces tworzenia. Postawa człowieka jest bowiem sumą jego osobistych doświadczeń, pod wpływem których dopiero wytwarzają się określone systemy wartości, krystalizują cele, ku którym dążymy, a więc w związku z tym, także trwałe przekonania i zachowania”¹⁶³. Zatem już w edukacji przedszkolnej można wprowadzać zabawy twórcze na bazie rytmizacji, akompaniamentów perkusyjnych lub przy użyciu improwizacji ruchowych do muzyki. Dziecko powinno bawić się dźwiękiem i muzyką, odkrywając dla siebie jej cechy i znaczenie, podobnie jak bawi się słowami. Jednak zanim dojdzie do procesu twórczego w pełnym tego słowa znaczeniu, najpierw nabywa umiejętności receptywnych, czyli słucha i uczy się przez naśladowanie¹⁶⁴. Dopiero na tej bazie może próbować własnych pomysłów, a ponieważ sam proces twórczy jest cenny dla ogólnego rozwoju każdej jednostki, warto stwarzać okazje do takiej aktywności bez względu na jej efekt”¹⁶⁵.

Małgorzata Malicka „**postawę twórczą**” określa jako zespół dyspozycji emocjonalnych, który sprawia, że ktoś staje się zdolny do ryzyka, jakie niesie ze sobą operacja rozkładania i ponownego składania świata¹⁶⁶. Dopiero taka postawa pozwala człowiekowi realizować pełnię własnych możliwości. W takim ujęciu postawy twórczej często pojawia się termin „ekspresja” lub „twórcza ekspresja”. Prowadzona, co jakiś czas forma tworzenia muzyki przez dzieci, niezmiennie korzystnie wpływa na kształtowanie się ich **postawy twórczej**¹⁶⁷. Urszula Smoczyńska-Nachtman twierdzi, iż mimo szczerości, autentyzmu naiwnego uroku dziecięcej twórczości, nie możemy oczekiwać od dzieci, aby tworzyły wielkie dzieła, oraz by ujawniły się u nich wielkie talenty. Badaczka zauważa również, iż końcowy rezultat tworzenia dziecięcego może okazać się niezbyt efektowny, ale największą wartością jest to, że dziecko bierze udział w procesie twórczego myślenia i samodzielnego odkrywania własnych możliwości. Dziecko wyraża siebie wtedy, gdy tworzy, a jego działanie jest aktem **twórczej**

¹⁶² E. Barret, *Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement*, [w:] *Musical creativity: Insights from music education research*, red. O. Odena, Farnham and Burlington, VT 2012.

¹⁶³ E. Skowrońska-Lebecka, *Dźwięk i gest*, Warszawa 1984, s. 111.

¹⁶⁴ J. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002.

¹⁶⁵ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki*, Kraków 2012, s. 225.

¹⁶⁶ M. Malicka, *Uroki i trudy twórczego życia*, Warszawa 1982.

¹⁶⁷ U. Słyk, *Процес формування творчої позиції дитини під час музичних та інтегрованих занять в основній школі: польський досвід*, [w:] *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Ред. Г.Ю.Ніколаї, Суми ВВП «Мрія» 2014, 1-2 (3-4) с.174-182.

ekspresji¹⁶⁸. Istota problemu tkwi nie w finalnym produkcie aktu twórczego, ale w samym procesie tworzenia. Za **twórczą ekspresję** uznaje się każdą nową formę zachowania się dziecka. Pedagogika twórczości działalność artystyczną dziecka oraz jego zabawy porządkuje w następujące kategorie: ekspresja ruchowo-muzyczna (improwizacje wokalne-muzyczne), ekspresja ruchowo-mimiczna (gesty, ruchy, zabawy ruchowe, spontaniczny taniec), ekspresja słowna (intonacja głosu, wypowiedzi słowne), ekspresja plastyczna (rysowanie, malowanie, modelowanie), ekspresja zabawowa (traktowana jako synteza aktywności).

Z twórczością jako zdolnością do kreowania wyobrażeń związana jest **wyobraźnia**, a powstawanie wyobrażeń niejednokrotnie utożsamia się z postawą twórczą¹⁶⁹. Wyobraźnia dziecka ujawnia się w kilku momentach jego życia¹⁷⁰. Obecna jest w zabawie, w działalności artystycznej, w zajęciach domowych, w trakcie trwania nauki, w stosunkach interpersonalnych oraz w innego rodzaju aktywności dziecka¹⁷¹. Istotą procesu twórczego jest więc wyobraźnia, czyli „zdolność człowieka do kreowania obrazów umysłowych o różnym stopniu oryginalności”¹⁷². W odniesieniu do muzyki, jak podaje W. A. Sacher „Uczeń wyobrażając sobie dźwięki, może tworzyć z nich nieznane wcześniej dla niego struktury, będące jego własnym wytworem. I nawet jeśli w tej twórczości jest wyraźny znak pochodzący ze środowiska akustycznego otaczającego ucznia (np. mediów), już samo przekształcanie poznanych melodii czy utworów posiada znamiona procesu twórczego. Dlatego tworzenie sytuacji dydaktycznych, w których mogą pojawić się akty twórcze, jest warte wysiłku nauczyciela, ale uwarunkowane atmosferą zajęć”¹⁷³.

W literaturze przedmiotu często utożsamia się twórczość z procesem twórczym¹⁷⁴. **Proces twórczy** w całym swoim przebiegu jest kreacją, przetwarzaniem, organizacją, odkrywaniem, powoływaniem form i znaczeń dotychczas nieistniejących. W związku z takim rozumieniem, w procesie twórczości wyróżnia się kolejno po sobie następujące fazy:

¹⁶⁸ U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka i piosenka źródłem twórczej inwencji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1980, nr 1, s. 32.

¹⁶⁹ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, s. 5.

¹⁷⁰ J. Górniewicz, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*, Warszawa – Toruń 1992.

¹⁷¹ D. Krzywoń, *Ekspresja jako instrument rozwoju postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, red. K. Krasoń, Katowice 2003, s. 36-46.

¹⁷² K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*,...op. cit.; J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*.

Tolerancja, twórczość, wyobraźnia, Olsztyn 2001; Tenże, *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka...*, op. cit.

¹⁷³ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków 2012, s. 224.

¹⁷⁴ M. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 45.

przeżyciowa, koncepcyjna, realizacyjna¹⁷⁵. Lidia Maciejewska-Suchanek podaje, że „w każdym człowieku istnieje gotowość do uruchomienia w sobie procesu twórczego, ukazania innym rezultatu intymnego świata własnej wyobraźni”¹⁷⁶. **Proces twórczy** jest najczęściej wielowątkowy i zintegrowany¹⁷⁷. Pod wpływem bodźców: tekstu, przyrody, dzieła sztuki, powstaje napięcie poznawczo-emocjonalne i w następstwie twórczość – równocześnie poetycka, muzyczna, plastyczna, dziennikarska np. w formie redagowania własnych pismek. Opisy reakcji dzieci poprzedzonych własną twórczością na muzykę artystyczną podkreślają rolę twórczości w mobilizacji uwagi, w procesie analizy muzyki i w rodzeniu się muzycznych zainteresowań¹⁷⁸. Praktyczną i w miarę uniwersalną definicję **procesu twórczego** podaje Stanisław Popek „proces twórczy to szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przez podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego „ja”¹⁷⁹. Istotą twórczości rozpatrywaną w procesie twórczym jest twórcza osobowość rozumiana jako „taka organizacja cech psychicznych człowieka, która może ulegać nieustannym zmianom w taki sposób, aby zachowana została stabilność tego, co decyduje o tożsamości jednostki – subiektywnej i obiektywnej”¹⁸⁰. Według Tadeusza Żuka „Proces formowania się uzdolnienia twórczego rozpoczyna się w okresie wczesnego dzieciństwa i trwa przez całe życie, podkreśla: „Im młodsze dziecko, tym większe prawdopodobieństwo wykształcenia mechanizmu osobowościowego sterującego zachowaniami twórczymi”¹⁸¹. Robert Gloton i Claude Clero twierdzą, iż małe dziecko jest w naturalny sposób twórcze choćby dlatego, że jest wyposażone w zdolność zdobywania zdolności¹⁸². E. Nęcka¹⁸³ zauważa, że „poszukiwanie sposobów i możliwości rozwijania twórczego funkcjonowania dziecka opiera się na założeniu, że twórczość jest traktowana jako cecha umysłu i ma charakter stały. Oznacza to jej powszechne występowanie, ale także obecność możliwych do zastosowania strategii jej kształtowania, rozwijania i treningu”. **Proces twórczy** obejmuje następujące fazy: odkrycie problemu, analizowanie sytuacji problemowej,

¹⁷⁵ T. Marciniak, *Problemy wychowania plastycznego*, Warszawa 1976, s. 31- 32.

¹⁷⁶ L. Maciejewska-Suchanek, *Creatio – przestrzeń subiektywna*, [w:] *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak, S. Włoch, Opole 2010, s. 21-22.

¹⁷⁷ Zob. J. Uchyla-Zroski J., red., *Wartości w muzyce. Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, tom 5, Katowice 2013; A. Pikała, *Psychopedagogiczne determinanty aktywności twórczej uczniów szkół ogólnokształcących*, [w:] *Wartości w muzyce...* op. cit., Katowice 2013.

¹⁷⁸ Ibidem, s. 131.

¹⁷⁹ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci ...*, op. cit., s. 16.

¹⁸⁰ Ibidem.

¹⁸¹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka...*, op. cit., s. 68.

¹⁸² Ibidem.

¹⁸³ E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 20.

wytwarzanie pomysłów rozwiązywania problemu, weryfikowania pomysłów rozwiązywania problemu¹⁸⁴. „Liczne badania z zakresu psychopedagogiki twórczości dowodzą, iż stymulowanie **twórczej aktywności** uczniów rozwija ich wrażliwość zmysłową, wyobraźnię, pomysłowość, płynność, giętkość i oryginalność myślenia, a także umiejętność odkrywania i formułowania problemów, otwartość myślenia i samodzielność sądów, wewnętrzną motywację zadaniową oraz umiejętności rozwiązywania problemów”¹⁸⁵. Zdaniem Beaty Dyrdy „Szczególnie ważny wydaje się problem stymulowania rozwoju uzdolnień twórczych uczniów i warunków, jakie ku temu stwarza szkoła. Twórczość pojmowana jako warunek edukacji, to przede wszystkim twórcza atmosfera panująca w klasie szkolnej, aktywizujące metody nauczania, postawa nauczyciela polegająca na wspieraniu myślenia twórczego uczniów, podmiotowość wychowanka oraz rozwijanie wyobraźni i samodzielności myślenia. (...) Z dotychczasowych badań nad twórczością wynika, że w edukacji czynnikiem stymulującym twórczość jest: atmosfera na lekcji, którą cechuje otwartość, zaufanie, brak sztywnych wymagań, unikanie nadmiernej krytyki, plastyczność przebiegu procesu dydaktycznego, indywidualne podejście do ucznia, profesjonalizm nauczyciela, który jest zainteresowany uczniami i pełen entuzjazmu do pracy z nimi”¹⁸⁶.

Na temat twórczej **aktywności muzycznej** uczniów na etapie szkoły podstawowej pisali m.in.: Helena Danel-Bohrzyk, Jerzy Dyląg, Elżbieta Frołowicz, Rafał Kojs, Jerzy Kujawiński, Edward Nęcka, Wiesława Sacher, Ewa Zwolińska, Jawiga Uchyla-Zroski, Ewa Szatan, Krzysztof Szmidt¹⁸⁷, i inni. W swoich badaniach podkreślali wpływ twórczej, muzycznej

¹⁸⁴ J. Koziński, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1969, s. 25-26.

¹⁸⁵ B. Dyrda, *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*, red., B. Dyrda, Kraków 2004, s. 11.

¹⁸⁶ Ibidem, s. 21.

¹⁸⁷ Zob. H. Danel-Bohrzyk, *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 215-224; J. Dyląg, *Przełamywanie schematów w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2005, s. 312-321; E. Frołowicz, *Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych*. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców, red. W. Limont, J. Cieślakowska, D. Jastrzębska, Warszawa 2012, s. 154-160; R. Kojs, *Dziecięca muzyka eksperymentalna*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 71-74; J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, zarys metodyki, red. Jerzy Kujawiński, Warszawa 1990, s. 40-73; M. Mantuszewska, H. Kotarska, *Zdolności muzyczne, ich rozwój i związek z działalnością muzyczną w świetle wyników badań testowych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Mantuszewska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 241-261; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001, s. 227-241; W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki, teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 209-214; E. A. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszy wiek szkolny: badania muzycznej aktywności umysłowej*, Bydgoszcz 1997; Taż, *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz 2005; J. Uchyla-Zroski, *Śpiew jako wartość osobowa dziecka, t.1. Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice 2015; Taż, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, Katowice 2012; E. Szatan, D. Bronk, red., *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły...: dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Gdańsk-Sopot 2008; K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk-Sopot 2007, s. 423.

aktywności głównie na rozwój zdolności muzycznych. Natomiast problematyką kształtowania twórczej postawy dziecka, poprzez zajęcia umuzykalniające w kl. I-III, zajmowała się Agnieszka Soroka¹⁸⁸. Przeprowadzone przez autorkę badania dotyczą jedynie uczniów szkoły muzycznej I stopnia. Badania dotyczące twórczości i kreatywności dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych w środowisku wiejskim prowadziła Ewa Szatan. Projekt muzyczny był realizowany w ramach zajęć pozaszkolnych. Opierał się o założenia rytmiki Dalcroze'a, a jedną z przyjętych strategii było działanie muzyczne nastawione na samodzielność dzieci i stymulację zachowań twórczych¹⁸⁹. Badania nad wpływem aktywności muzycznej na poziom kreatywności, motywacji do pracy oraz poziom kompetencji społecznych, prowadziła Maria Spychiger¹⁹⁰ w jednej ze szkół berlińskich. Natomiast w Polsce nie badano wpływu twórczych zajęć muzycznych na rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej nie wykazujących szczególnych zainteresowań muzycznych w środowisku miejskim w ramach zajęć zintegrowanych. W opisywanym obszarze rzeczywistości edukacyjnej pojawia się wiele różnorodnych opinii, które – jako, że pozostają w warstwie deklaratywnej – wymagają empirycznej weryfikacji, czemu służyć mają podjęte przeze mnie badania.

Mówiąc o **twórczości muzycznej** dzieci mamy na myśli istotne formy muzykowania przejawiające się w śpiewaniu, zajęciach ruchowych przy muzyce, graniu na instrumentach, słuchaniu muzyki, a także muzycznych zabawach twórczych i własnej ekspresji dziecka. **Twórczość muzyczna** dziecka może przyjmować charakter twórczy lub odtwórczy. Twórczy charakter jest wtedy, gdy dziecko doświadcza i odkrywa pewne zależności podczas własnej aktywności, interpretuje dzieło według własnego uznania, pomysłu, tworzy własne kompozycje poszukując czegoś nowego np. brzmienia. Natomiast odtwórczy wtedy, gdy improwizuje albo naśladuje i przekształca zdobyte wcześniej umiejętności. Dziecko bawiąc się, wykonuje proste zadania, które prowadzą do stopniowego, indywidualnego odkrywania praw i zasad rządzących muzyką. Samodzielna, aktywna działalność daje okazję poznania, przeżywania, rozumienia, utrwalania i sprawdzania zdobytych wiadomości. Zdobywana w ten sposób wiedza staje się coraz bardziej potrzebna do dalszego działania twórczego i jest dla dziecka bardziej zrozumiała. „Dziecko ma bowiem prawo do eksperymentowania, błędzenia, wchodzenia na nieznany teren,

¹⁸⁸ A. Soroka, *Kształtowanie twórczej postawy dziecka poprzez zajęcia umuzykalniające w kl. I-III szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E. A. Zwolińska, Bydgoszcz 2005, s. 322-329.

¹⁸⁹ E. Szatan, *Twórczości i kreatywności dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych (z doświadczeń w pracy w środowisku małomiasteczkowym)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” T. XXXVI, Lublin 2017, nr 1.

¹⁹⁰ M. Spychiger, *Musik und außermusikalische Lerninhalte* [w:] *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, red. H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing, Hamburg 1997.

prawo do niezależności i oryginalnego tworzenia własnej wizji świata, prawo do realizacji własnych marzeń, wizji, potrzeb”¹⁹¹. Dziecko bazując na zdobytych doświadczeniach, odtwarza i tworzy „nowe” wyzwalając własną ekspresję. Z całym przekonaniem można stwierdzić, że dziecko w drodze do poznawania swoich możliwości, rozwijania swoich zdolności, odkrywania i akceptacji siebie jest twórcze jak i odtwórcze w całej swojej działalności.

Celem zajęć z elementami twórczości nie jest specjalny jakiś popis, ale zwyczajne, indywidualne wypowiedzianie się dzieci głosem, ruchem, rysunkiem lub dźwiękiem, dążenie do autoekspresji. Twórczość muzyczna, ma służyć wszechstronnemu rozwojowi dziecka. Nie chodzi tylko o to, aby w przyszłości zostać muzykiem, ale ogólnie kształtować jego osobowość. Należy uświadomić sobie, że muzyka, ze względu na swoje bogactwo, daje wiele możliwości. Jest interesująca dla dziecka, a przez to pobudza jego wyobraźnię, kreatywność, myślenie. Pozytywnie działa na zmysły. Nie jest istotny sam wytwór czy dzieło jakie miało powstać, ale istotne jest zaangażowanie się dziecka w sam akt tworzenia, by podejmować wysiłek próbowania. Zdaniem Marii Przychodzińskiej-Kaciczak „Wartość aktu twórczego, z pedagogicznego punktu widzenia, mierzy się nie doskonałością wytworu, lecz tym, na ile akt ten wywołuje indywidualną aktywność twórczą, bogaci wyobraźnię i wrażliwość (...). Ich propozycje są najczęściej nowe, bywają odkrywcze, nieraz wydawać się mogą dziwne”¹⁹². A jednak im ciekawsze, tym bardziej wartościowe. Próby **twórczości muzycznej** przyczyniają się do ogólnego rozwoju dziecka, wyrabiają umiejętność indywidualnego i oryginalnego wypowiedziania się, pogłębiają wrażliwość, poszerzają wiedzę. Zdaniem Beaty Podolskiej¹⁹³, działalność muzyczną należy tak organizować dla dzieci, aby formy słuchania, odtwarzania i tworzenia przenikały się nawzajem, tworząc integralną całość.

Aktywność dziecka jest w pełni twórcza, gdy przejawia się w trzech podstawowych fazach działalności: planowania (obejmującego przygotowanie i projektowanie), realizowania i kontrolowania. Próba tworzenia, to proces, który wymaga indywidualnego podejścia do każdego dziecka i intuicyjnego wczucia się w jego psychikę. Podczas dziecięcych eksperymentów dźwiękotwórczych dziecko nabywa doświadczeń tworząc dzieła oryginalne, wartościowe same w sobie, dzieła, które niestety często nie są zauważalne przez muzykujących. Dziecięca działalność muzyczna, to przede wszystkim eksperymentowanie, poszukiwanie, radość obcowania z dźwiękami, zabawowe tworzenie własnej muzyki potrafiącej wyrazić

¹⁹¹ D. Krzywoń, *Ekspresja jako instrument rozwoju postawy twórczej dzieci...*, op. cit., s. 37.

¹⁹² Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Dziecko i muzyka*, Warszawa 1974, s. 125.

¹⁹³ Zob. B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979, s. 59.

najskrytsze pragnienia. To poszukiwanie własnej drogi i miejsca w świecie dźwięków. Jak podaje Maciej Kołodziejski¹⁹⁴ „ważne jest to, że środowisko społeczne staje się źródłem społecznego rozwoju dziecka” i źródłem twórczego urzeczywistnienia egzystencji¹⁹⁵. Budowanie motywacji wewnętrznej dziecka sprzyja rozwojowi kreatywności, a u wielu osób doświadczenia o znaczeniu kluczowym mają miejsce właśnie w okresie dzieciństwa¹⁹⁶. Tak więc rola rodziny w tej kwestii pełni istotną rolę. Każda forma wychowania muzycznego daje nieocenione korzyści, które rozpowszechniane od najmłodszych lat dojrzewają i owocują w całym dorosłym życiu człowieka.

Próba tworzenia muzyki dodaje dzieciom pewności siebie, odwagi, pomaga pokonać nieśmiałość, wzmacnia ich poczucie bezpieczeństwa, rozwija kreatywność, buduje więzi międzyludzkie, daje satysfakcję. Jednak warunkiem dobrego muzycznego startu musi być absolutna akceptacja każdego wytworu dziecięcej wyobraźni. W życiu każdego dziecka muzyka odgrywa znaczącą rolę. Od samych urodzin, a nawet jeszcze w łonie matki, dziecko może słuchać (audiować) i reagować na dźwięki dochodzące z zewnątrz¹⁹⁷. W dzieciństwie, nieustanny kontakt z dźwiękami sprawia, że przyzwyczajamy się do nich, wsłuchujemy się i naśladujemy. Z czasem stają się nieodłącznym elementem naszego życia. W przypadku dziecięcej twórczości muzycznej, dochodzące dźwięki i odgłosy z zewnątrz, już od pierwszych etapów swojego życia, stanowią podłoże rozwoju muzycznego dzieci. Pierwsze wykonane przez nich dźwięki powstają najczęściej w sposób nieświadomy i odnoszą się przede wszystkim do zaspakajania swoich potrzeb. Z czasem doskonalą się słuch i rozwija się zdolność reagowania na poszczególne dźwięki. Szczególnie w przedszkolu aktywność dzieci, w sferze muzycznej, wydaje się największa. Wykonują najwięcej piosenek, próbują grać na prostych instrumentach, poszukują coraz to nowych doznań dźwiękowych zaspokajając ciekawość. Bawiąc się dźwiękami, uruchamiają wyobraźnię, tworzą własne kompozycje. Są zainteresowane wszystkim co ich otacza. Umiejętności muzyczne, jakie dzieci zdobywają w pierwszych latach swojego życia, pozwalają lepiej rozwijać się w dalszej edukacji muzycznej. Jeżeli odpowiednio pokieruje się dzieckiem i rozwinie się w nim chęć muzykowania, poszukiwania i eksperymentowania, jest szansa, na to, że człowiek wędrując

¹⁹⁴ M. Kołodziejski, red., *Koncepcja ruchu kreatywnego Johna Feierabenda w edukacji przedszkolnej i szkolnej*, [w:] *Kreatywność w edukacji muzycznej*, red. M. Kołodziejski, Pułtusk 2014, s. 142.

¹⁹⁵ L.S. Wygotski, *Dzieciństwo i dorastanie*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 78-86.

¹⁹⁶ J. Słoboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Warszawa 2002, s. 20.

¹⁹⁷ E.E. Gordon, *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997.

ku dorosłości będzie „stałe powracał” do wydeptanych ścieżek ogrodu wspomnień pełnych muzycznych westchnień.

Zofia Burowska, na temat tworzenia muzyki pisała: „Bowiem w procesie tworzenia, szczególnie w procesie tworzenia zbiorowego, prawidłowa muzyczna reakcja dziecka uzależniona jest od wzmożonej koncentracji uwagi. Zapamiętywanie musi tu być bardziej aktywne, a wyobrażenia słuchowa bardziej usługowa i giętka aniżeli w innych formach aktywności. Tworzenie muzyki może zapewnić bardziej efektywną drogę wprowadzania dziecka w świat muzyki aniżeli zapamiętywanie przez nie i odtwarzanie pieśni, przyswajanie pewnych muzycznych faktów i sporadyczne słuchanie muzyki”¹⁹⁸. Rozwijanie twórczej postawy, samodzielne rozwiązywanie problemów związanych z muzyką, umiejętność operowania muzycznymi środkami wyrazu artystycznego również realizowane są w ramach funkcji poznawczej i kształcącej. „Poznanie rzeczywistości przez pryzmat sztuki prowadzi człowieka do poszukiwania, dostrzegania i doznawania piękna, a ono nie poucza, lecz raduje i nasyca naszą świadomość, nasze zmysły, wyobraźnię i uczucia - podobnie jak woda i chleb sycą nasze ciało”¹⁹⁹.

Wychowanie muzyczne dokonuje się poprzez różne formy aktywności: śpiew, grę na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie muzyki i słuchanie jej. Formy te rozwijają i kształcą zdolności wykonawcze, zdolności percepcji, wrażliwość na muzykę. Zaspokajają bieżące potrzeby estetyczne dziecka jakże inne w różnych stadiach jego rozwoju, przygotowują do percepcji muzyki, stwarzają możliwość bezpośredniego kontaktu dziecka z muzyką poważną, z muzyką, której samo jeszcze nie może wykonać. Atmosfera radości i swobody w kontaktach z muzyką jest niezbędna dla rozwoju psychicznego i emocjonalnego dzieci. Kontakt z muzyką nie może wynikać z obowiązku, musi być przede wszystkim potrzebą, gdyż tam gdzie zaczyna się obowiązek, kończy się spontaniczne zainteresowanie, a co za tym idzie, postęp w rozwoju muzycznym.

Dzieci potrafią tworzyć własną muzykę wykorzystując do tego przedmioty znajdujące się w ich otoczeniu. Potrafią „ożywić”, każdy przedmiot codziennego użytku tworząc z niego oryginalny instrument. Posłużę się w tym miejscu przykładem z własnego doświadczenia. Chłopiec 4-letni wychowujący się w mieście, często przy muzyce rozrywkowej, podczas wakacji zauważył jej brak w swoim otoczeniu. Czyste środowisko, las, odgłosy natury, szum wodospadu, cisza to wszystko stało się inspiracją do ożywienia zastanej sytuacji. Chcąc

¹⁹⁸ Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980, s. 44.

¹⁹⁹ E. Parkita, *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005, s. 33.

oderwać wszystkich od codziennych obowiązków, sięgnął do szafki z kuchennymi akcesoriami i wyciągnął starą, lekko przyrdzewiałą tarkę do warzyw. Po chwili namysłu, zaczął na niej „grać” jak na gitarze, a przy tym tańczyć, śpiewać i śmiać się. Ku swojemu zaskoczeniu zwrócił na siebie uwagę bardzo udanym występem. Swoim pomysłem rozbawił innych, a przy tym sam doskonale się bawił. Zachęcany i podziwiany przez „widzów” doskonalił swoje poczynania wymyślając coraz to ciekawszy tekst, melodię i sposób poruszania się. Jego spontaniczne tworzenie, zostało zapamiętane przez domowników i jego samego do tej pory. Chociaż od tego wydarzenia minęło już 27 lat, jego zamiłowanie do muzyki pozostało.

Ta, jeszcze nie całkiem uświadomiona działalność twórcza daje dziecku niewątpliwie dużo radości i satysfakcji. Ma duży wpływ na rozwój jego osobowości i predyspozycji twórczych. „Przez **twórczą aktywność** w początkowym nauczaniu i uczeniu się muzyki rozumiemy podejmowaną chętnie i uprawianą z zadowoleniem opartą na własnych pomysłach, często świadomą celu, osobistą działalność ucznia prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności, stymulowaną przez muzyczne zadania problemowe dostosowane do potrzeb dziecka i jego środowiska, której następstwem jest odkrycie przez uczącego się nowych dla niego doznań i informacji muzycznych, a zwłaszcza wytworzenia nowych dla ucznia rytmów, melodii, ruchów ujętych w określone formy muzyczne – za pomocą głosu, gestu i ruchu oraz instrumentu muzycznego”²⁰⁰.

Nie wszyscy badacze twórczości podzielają zdanie, że dziecko ze swej natury jest twórcze. Istnieją różne poglądy na ten temat. Umownie wyróżniono trzy grupy poglądów:

1. Podejście **elitarno-przedmiotowe**: psycholodzy, którzy twierdzą, że zjawisko tworzenia nie występuje u dzieci lub jest bardzo rzadkie. Dzieci nie tworzą niczego nowego i cennego z wyjątkiem tzw. „cudownych dzieci”.
2. Podejście **podmiotowo-humanistyczne**: dzieci z całą pewnością są twórcze, nawet bardziej niż dorośli.
3. Podejście **realistyczne**: dzieci wykazują się postawą twórczą w niektórych tylko dziedzinach, głównie w sztuce: plastyka, muzyka, teatr, a nie w nauce, wynalazczości czy działalności społecznej²⁰¹.

W pewnym sensie każdy ten pogląd ma swoje uzasadnienie. Jeżeli cenimy tylko wartościowe dzieła, to pod tym względem dzieci nie mają szans. Błędem jest stawianie dzieci obok twórców dorosłych. „Dzieło” dziecka posiada inną wartość i nie może równać

²⁰⁰J. Kujawiński, Z. Kurkowski, *Muzyka*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, red. J. Kujawiński, Warszawa 1990, s. 204-205.

²⁰¹ Zob. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 191.

się z wytworem dorosłego artysty. Biorąc pod uwagę drugi pogląd, dzieci nie do końca są świadome swojej twórczości, bo niejednokrotnie wprawiają dorosłych w zdziwienie. Jest to tworzenie spontaniczne, oryginalne często poprzez teksty słowne, albo działania celowe np. plastyczne, muzyczne, w których najistotniejszy jest proces aktywnego działania, a nie efekt końcowy. Trzeci pogląd dotyczy twórczości, która jest umiejscowiona pomiędzy dwoma pierwszymi poglądami. Dzieci podobnie jak dorośli są mniej lub bardziej twórczy.

Twórczość dzieci prowadzi do zaspokojenia ciekawości poznawczej, fantazjowania, wyobraźni. Jest sposobem ekspresji przeżyć i myśli dzieci, a w rezultacie naturalną drogą ich rozwoju intelektualnego, emocjonalno-motywacyjnego oraz sprawnościowego. Natomiast człowiek dorosły, bazując na wcześniejszych doświadczeniach, przejawia twórczość w innych dziedzinach²⁰². Zofia Burowska przekonuje, że „Dziecko nie jest artystą „dorosłym”, ponieważ nie ma opanowanej techniki i zainteresowane jest przede wszystkim własnym procesem tworzenia, a nie jego wynikami”²⁰³.

Możliwości twórcze jednostki są nieograniczone, dlatego też celowe oddziaływania edukacyjne w określonych warunkach oraz specjalnie dobrane działania pedagogiczne mogą przyczynić się do rozwijania twórczego myślenia uczniów klas I-III. Konieczne jest dostarczanie różnorodnych bodźców, zapewniających odmienność doznań²⁰⁴. Uczeń podczas twórczych działań angażuje się poznawczo, emocjonalnie i ruchowo. Wzbogaca wiedzę o sobie, o innych i o świecie, a współdziałając z innymi zdobywa kompetencje społeczne²⁰⁵.

Podejmowane zmiany edukacyjne powinny rozwijać u uczniów zdolność krytycznego myślenia, umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, poszukiwania możliwości własnego rozwoju i wzmacniania poczucia wolności i odpowiedzialności, zdobywania umiejętności efektywnego uczenia się przez całe życie, determinacji, samorealizacji i twórczej aktywności.

Współcześnie muzyka inspirowała do zainteresowań problematyką badań nad edukacją muzyczną nie tylko dla celów naukowych, ale przede wszystkim dla celów praktycznych – wypracowanie i promowanie dobrych praktyk muzycznych²⁰⁶. Poza tym istnieją obszary niezbadane, jak oddziaływanie muzyki na dziecięce umysły, stymulowanie potencjału mózgu

²⁰² Ibidem, s. 175.

²⁰³ Z. Burowska, *Sluchanie i tworzenie...*, op. cit., Warszawa 1980, s. 28.

²⁰⁴ W. Limont, *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*, Toruń 1994, s. 36.

²⁰⁵ U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 3/4, s. 39, 29-40.

²⁰⁶ Zob. Rozstrzygnięcie konkursu: *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej jest ważna. Konkurs dobrych praktyk muzycznych*. http://www.wychmuz.pl/rozstrzygnięcie-konkursu-muzyka-w-edukacji-wczesnoszkolnej-jest-wazna_a_53.html, [data dostępu: 24.09.2018].

w procesie uczenia się – edukacja przyjazna neuronom – neurodydaktyka²⁰⁷. Tematyka neurodydaktyki zostanie przybliżona w kolejnym rozdziale pracy.

Pomimo licznych zalet i walorów kształcąco-wychowawczo-dydaktycznych „tworzenie muzyki”, jest jednak najrzadziej stosowaną w praktyce szkolnej formą aktywności muzycznej. Przyczyną takiego stanu rzeczy jest przede wszystkim słabe przygotowanie nauczycieli. Nauczyciel zachęcający do twórczości sam musi znać język muzyki i chcieć się bawić. Tworzeniu musi sprzyjać atmosfera swobody, akceptacja wszelkich pomysłów własnych nauczyciela i uczniów. Ponadto aktywność twórcza jest procesem długotrwałym i wymaga wielu ćwiczeń, a znaczące efekty pracy, widoczne mogą być dopiero w kolejnych latach edukacji²⁰⁸.

1.3. Twórcza ekspresja dziecka: walory kształcące, wychowawcze i społeczne

Kontynuując powyższe rozważania warto zwrócić uwagę na rolę **twórczej ekspresji** dziecka, która uwidacznia się w jego nieskrępowanej i różnorodnej aktywności. **Ekspresja**, według Wiesławy Pielasińskiej, to „spontaniczna wypowiedź dziecka w języku sztuki, umiejętność wyrażania się w rysunku, tańcu i śpiewie oraz w sztuce dramatycznej”²⁰⁹.

Ekspresja jest zdolnością spontanicznego wyrażania swoich myśli i uczuć bez skrępowania, połączona z samoakceptacją. W tym znaczeniu definicja odwołuje się do autokreacji, kształtowania postawy twórczej²¹⁰.

W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione walory kształcące, wychowawcze i społeczne twórczej ekspresji oddziałujące na wszechstronny rozwój osobowości dziecka. Omawiając **walor kształcący** mamy na myśli zdobywanie i rozwijanie przez dziecko dyspozycji umysłowych i uzdolnień, kształcenie umiejętności kulturowych i artystycznych (zdolności słuchowe, spostrzegawczość, zdolność do analizy i syntezy, do koncentracji uwagi) oraz kształtowanie postaw. **Walor wychowawczy** sprowadza się do nabywania przez ucznia wrażliwości emocjonalnej, estetycznej, a także kontaktów interpersonalnych, jak: poszanowanie godności człowieka, poszanowanie autonomii jednostki, szacunku dla życia i zdrowia, tolerancji, opiekuńczości, poszanowania własności, współodczuwania, tradycji rodzinnych, patriotyzmu itp. **Walor społeczny** odnosi się do treści tekstu piosenek jak i oprawy

²⁰⁷ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń 2013; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2017.

²⁰⁸ Zob. W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzyki*, Kraków 2012, s. 190-191.

²⁰⁹ Zob. W. Pielasińska, *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*, Warszawa 1983, s. 87.

²¹⁰ C. R. Rogers, *W kierunku teorii twórczości*, [w:] *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*, red. Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska, Kraków 1984, s. 97-111.

dźwiękowej danego utworu muzycznego. W tym zestawieniu kształtują się poglądy młodych słuchaczy na istotne wartości w środowisku, w kontaktach społecznych, stosunku do rodzinnego kraju, kultury rodzimej i innych narodów. Wartość wymienionych aspektów pod wpływem ekspresji, wielostronnie oddziałuje na kształtowanie się osobowości dziecka, ucznia, człowieka i mają charakter ogólnowo-wychowawczy.

Na znaczenie **twórczej ekspresji** w procesie rozwoju jednostki zwracali uwagę teoretycy i praktycy wychowania przez sztukę m.in.: Calvin S. Hall, Alfred Binet, Édouard Claparede, Maria Montessori, Owidiusz Decroly, John Dewey, Jerome Bruner, Carl Rogers, Celestyn Freinet, Henri Wallon, Jean Piaget, Stefan Szuman, Bogdan Suchodolski, Irena Wojnar, Maria Przychodzińska, Stanisław Popek i inni. Już z początkiem XX wieku koncentrowano się na potrzebie ekspresji zintensyfikowanej przez nagromadzenie uczuć, pobudzenie wyobraźni, przeżycie niezwykłych sytuacji (C. Freinet, E. Jaques-Dalcroz, C. Orff). Na temat twórczej ekspresji dziecka wypowiadał się m.in. francuski pedagog i psycholog **Maurice Debesse**, który doceniał poszukiwania i innowacje. Zwracał uwagę na naturalne umiejętności i nawyki jednostki, równocześnie uczył pokonywać problemy i konflikty. Uważa, że tworzenie rzeczy niepowtarzalnych sprzyja rozwijaniu własnej myśli, koncepcji, dlatego istotne jest wyposażenie dziecka w umiejętność dostrzegania innych równie korzystnych rozwiązań problemu w danej sytuacji. M. Debesse uważał, że „Twórczość małego dziecka jest zaspokojeniem istotnych potrzeb, takich jak: potrzeby działania, ekspresji, realizacji, w których angażuje wszystkie funkcje motoryczne i zmysłowe, a także życie uczuciowe, wyobraźnię, potrzebę naśladowania (...)”²¹¹. Ekspresja wraz z wyobraźnią i zabawą występuje nierozdzielnie z istotą dramy, która umożliwia twórcze wyrażanie się i działanie nie tylko dzieciom lecz wszystkim bez względu na wiek. Dokładniej dramę, jako metodę aktywizującą uczniów opisano w kolejnym rozdziale.

„**Ekspresja twórcza** w zasadniczej formule koncentruje się zatem najpierw na poznawaniu siebie, próbie ujęcia w namacalnym kształcie tego, co w myśli kołacze się i nie jest do końca ujarzmione przez intelekt. To coś na kształt eksplozji zawartości naszego wnętrza, które dopiero po przybraniu materialnego bądź ideowego wymiaru staje się komunikatem, za sprawą którego doświadczamy samych siebie. Im bardziej oddajemy się idei tworzenia – tym bardziej stajemy się osobą”²¹².

²¹¹ B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, Warszawa 1979.

²¹² K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński, (*Wprowadzenie*), *Aby odnaleźć siebie i drugiego, czyli o intersubiektywności sztuki*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu: diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński, Katowice; Bielsko-Biała 2009, s. 11.

Problematykę twórczości i ekspresji w wieku wczesnoszkolnym podejmuje Katarzyna Krason. Zainteresowania wiąże ze sztuką, zwłaszcza literaturą, muzyką, teatrem i tańcem, zarówno w wymiarze odbiorczym, jak i twórczym czy ekspresyjnym. Zajmuje się problematyką przekładu intersemiotycznego²¹³ i wizualizacji przestrzennej. Twórcza aktywność dziecka wynika z potrzeby wyrażania siebie, swoich myśli, uczuć i przeżyć. Mały artysta przeżywa radość kreacyjną, która pobudza go do dalszej zabawy formami, barwą czy dźwiękiem. Dla dziecka, jego własna twórczość jest źródłem radości, dobrej zabawy, zaangażowania i podstawową formą uczenia się oraz zdobywania wiedzy o otaczającej rzeczywistości. Jego wewnętrzny świat jest możliwy do ujawnienia poprzez różnorodne formy ekspresji słownej, ruchowej, muzycznej i plastycznej. Twórczość dziecięca jest czynnością odruchową, instynktowną i podświadomą. Jest piękna w swojej naiwności, potrafi nas zachwycić, ująć szczególnym postrzeganiem otaczającego świata. Dzieci są kreatywne z natury, dlatego tę wspaniałą zdolność należy w nich pielęgnować i rozwijać jak najdłużej²¹⁴.

Z. Burowska zwracała uwagę na wychowanie estetyczne, które sięgało do haseł nurtu Nowego Wychowania. Wychowywać estetycznie znaczyło stwarzać optymalne warunki dla swobodnego rozwoju, dla działania ekspresji, znaczyło mobilizować aktywność dziecka i rozwijać jego uzdolnienia twórcze. Właśnie w aktywności twórczej dziecka, teoria estetyczna i praktyka pedagogiczna dostrzegały niezwykle walor wychowawczy²¹⁵. C. Orff wyraził swoją myśl w prostym zdaniu, że „naprawdę rozumie i czuje sens muzyki ten, kto czynnie w niej uczestniczy²¹⁶. Aktywność muzyczna dzieci przejawia się zazwyczaj w takich formach, jak: śpiew, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, słuchanie muzyki, a także podczas muzycznych zabaw twórczych. Różnorodność tych form stwarza szeroką płaszczyznę działań i możliwości dokonywania najważniejszych wyborów, służących osiągnięciu zamierzonych celów dydaktycznych, uwzględniających takie elementy jak: rozwój zdolności wykonawczych, pobudzanie wrażliwości muzycznej, kształtowanie zdolności percepcji muzyki oraz potrzeb estetycznych, (...). Niezwykle istotne jest, aby w procesie twórczej aktywności muzycznej uwzględniane były elementy zabawy, (...). Zabawa ułatwia zdobywanie wiedzy i doświadczeń,

²¹³ J. Polakowski, *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*, [w:] *Oświata i Wychowanie*, red. W. Pomykało, Wkładka NURT 1980-81, s. 18.

²¹⁴ M. Jabłońska, W. Czechowska, A. Lewandowska, opr., *Twórczy przedszkolak*, http://www.przedszkoledzierzon.pl/images/tworczy_przedszkolak.pdf, [data dostępu: 08.08.2018].

²¹⁵ Z. Burowska, *Słuchanie...*, op. cit., s. 13.

²¹⁶ U. Smoczyńska, *Jak rozumieć istotę Schulwerku*, „IV Biuletyn Polskiego Towarzystwa C. Orffa”, Warszawa 1997, s. 31.

stymuluje wyobraźnię, ubogą wewnętrzną, posiada charakter twórczy, sprzyja także postawom prospołecznym²¹⁷.

Nowoczesne metody edukacji artystycznej dziecka polegają na łączeniu naturalnego odbioru muzyki z praktycznym działaniem, własnym doświadczeniem poprzez ruch, śpiew, grę. W tym miejscu warto przytoczyć cenną myśl Konfucjusza, chińskiego filozofa i myśliciela z przełomu VI i V w. p.n.e.: „słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem”²¹⁸. Ta myśl bliska jest metodzie „aktywnego słuchania muzyki”, która nawiązuje do alternatywnych metod pochodzących z kręgu idei Nowego Wychowania (m.in.: J. Dewey, M. Montessorii, F. Fröbel). Znaczące dla wychowania muzycznego staje się hasło J. Dewey’a: „Learning by doing” – „Uczenie przez działanie”. F. Fröbel twierdził, że „zabawa to życie” dziecka w wieku przedszkolnym. Apelowal do nauczycieli, aby edukację dzieci/uczniów opierali na swojej działalności, docenili zabawę albowiem ma charakter nie tylko emocjonalno-wspólnotowy, ale też edukacyjny; aktywność i swoboda ujawniona w dzieciństwie przy okazji zabawy ma głęboki wpływ na dalsze życie człowieka²¹⁹. O wartościach edukacyjnych w zabawach muzycznych dziecka pisała m.in. J. Uchyla-Zroski²²⁰.

Na temat ekspresyjnych form aktywności muzycznej w edukacji elementarnej wypowiadała się Ewa Szatan²²¹. O wartości ekspresji dla wielostronnego rozwoju dziecka artykułowała Maria Przychodzińska²²². W zakresie muzyki **ekspresję odtwórczą** nazywa „wykonawczą” albo „małym muzykowaniem” – śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką, która daje dziecku radość przeżycia muzycznego, możliwość ujawnienia własnych emocji oraz tworzy okazję do wykonania wielu kształcących ćwiczeń muzycznych. **Ekspresja twórcza** natomiast, to improwizacja muzyczna, która oprócz wymienionych walorów daje satysfakcję z intensywnego twórczego myślenia i działania czyli radość tworzenia. W ekspresji twórczej mogą zawierać się wszystkie wartości, (kształcąca, wychowawcza i społeczna czy terapeutyczna), niezbędne do prawidłowego ukształtowania jednostki w zdrowiu psychicznym, fizycznym i społecznym.

Każdy proces twórczy może posiadać całkowity kontrast – innowacje, może uwzględniać podobieństwa – częściowe zachowanie cech wzoru albo identyczności –

²¹⁷J. Szejnabis-Zdyb, A. Pawłowska, *Slucham i gram. Poradnik metodyczno-repertuarowy dla nauczyciela*, Kielce 2011.

²¹⁸K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, Warszawa 2000, s. 1.

²¹⁹W. Dynier, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Wrocław 1983, s. IX.

²²⁰Zob. J. Uchyla-Zroski, *Wartości edukacji muzycznej...*, op. cit., s. 51-98.

²²¹E. Szatan, *Ekspresyjne formy działalności muzycznej w zintegrowanym nauczaniu w klasach niższych*, [w:] *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2002.

²²²E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 13.

przewaga elementów wzoru muzycznego. Jeżeli uda nam się odpowiednio zachęcić dzieci, wówczas nawet najbardziej nieśmiali szybciej wyzwolą swoje pomysły twórcze. Naturalne skłonności do tworzenia widoczne są u dzieci już w wieku przedszkolnym, gdyż wyrażanie uczuć i nastrojów śpiewem jest dla dziecka przecież czymś naturalnym, wrodzonym. Zdolności twórcze u dzieci zależą od ich naturalnego procesu dojrzewania i od właściwie ukierunkowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dziecko w wieku od 7 do 10 lat ma szczególnie pobudliwą wyobraźnię. Skłonne jest do marzeń i do twórczości. Najwspanialszą formą aktywności jest twórczość, poprzez którą człowiek może wyrażać swoje marzenia i emocje. Człowiek „...jest przede wszystkim tym, który tworzy. Twórczość jest psychologicznym zaprzeczeniem zniszczenia”²²³.

Na metody słuchania muzyki zwracała uwagę Zofia Burowska, „Chodzi tu mianowicie o próbę integracji słuchania i tworzenia muzyki przez dzieci. Tworzenie muzyki, autonomiczna forma aktywności dziecięcej o wielkich walorach wychowawczych, potraktowana została tu jako forma pomocnicza, mająca na celu umożliwienie im lepszego zrozumienia muzyki, odkrycia i doświadczenia poprzez aktywność własną – struktury przedmiotu”²²⁴. Poprzez własne odkrycia i doświadczenia umożliwia dziecku nie tylko lepsze zrozumienie muzyki, ale także motywuje do kolejnych działań również w zakresie innych przedmiotów.

Na potrzebie ekspresji zintensyfikowanej przez nagromadzenie uczuć, pobudzenie wyobraźni, przeżycie niezwykłych sytuacji koncentrowano się już z początkiem lat XX. Program wychowania muzycznego (C. Freinet, E. Jaques-Dalcroz, C. Orff), oparty jest głównie na twórczości muzycznej dzieci. W obecnych czasach program wychowania muzycznego dotyczący twórczości muzycznej dzieci jest coraz bardziej pożądanym, uaktualnianym, nawet zyskuje znacznie na wartości. „Świat współczesny zmienia się tak rewolucyjnie szybko we wszystkich dziedzinach, że nauczanie wiedzy encyklopedycznej traci sens i musi być zastąpione kształceniem zdolności do myślenia otwartego – twórczego, tak więc realia życia społecznego we współczesnym świecie stanowią wyzwanie dla wychowania i kształcenia młodego pokolenia. Ważny w kształceniu-wychowaniu staje się rozwój wyobraźni, zdolności osobistej ekspresji. Celem tworzenia, jak można się domyśleć, jest doskonalenie ekspresji, postawy twórczej, obrona dziecięcej wyobraźni, jej oryginalności i szczerości, rodzenie się zainteresowań do muzyki tworzonej przez kompozytorów”²²⁵. Ważne znaczenie w każdej

²²³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988, s. 12.

²²⁴ Z. Burowska, *Słuchanie...*, op. cit., s. 7.

²²⁵ Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego – tradycje współczesność*, Warszawa 1979, s. 130.

z tych twórczych form aktywności odgrywa **improvizacja**. Jest ona aktem twórczym, spontanicznym i główną drogą rozwoju muzycznego dziecka²²⁶. **Improvizacja** jest wartościową metodą kształtowania **postawy twórczej** i rozbudzania kreatywności dziecka. Od improwizowanych dźwięków, od intuicyjnego grania rozpoczynają się pierwsze dziecięce kontakty z instrumentem. Lekcja improwizacji, odpowiednio przygotowana, może być prowadzona bez posługiwania się instrumentami akustycznymi czy elektronicznymi i pomimo dużego skupienia i twórczego napięcia – może być relaksująca, bo nie powinny dominować w niej elementy współzawodnictwa i oceniania. Przedmiotu „improvizacja w muzyce” niestety brakuje w szkolnictwie muzycznym i ogólnym (z nielicznymi wyjątkami potwierdzającymi regułę). „Zajęcia takie, posługujące się współczesnymi technikami muzycznymi i realizowane w grupie, rozwijają wiele cech osobowościowych, a zwłaszcza wyobraźnię i twórcze myślenie, umiejętność koncentracji, współodczuwanie działań z innymi uczestnikami w grupie, akceptację aktywności różnej od mojej własnej oraz pokojowe nastawienie do czyjejś odmienności w trakcie wspólnego grania, inteligencję i wrażliwość emocjonalną”²²⁷. Ponadto improwizacja uczy spontaniczności i naturalności zachowań, uczy pokonywania nieśmiałości, odblokowuje psychicznie, uczy radości przebywania razem i radości życia, a przy okazji jest przygodą i rozprasza nudę²²⁸. M. Przychodzińska-Kaciczak wymienia następujące rodzaje twórczości-improvizacji: swobodna improwizacja wokalna, improwizacja wokalna z narzuceniem pewnej dyscypliny, swobodna improwizacja instrumentalna, tzw. ilustracja muzyczna, improwizacja instrumentalna z pewnym ograniczeniem swobody, improwizacja instrumentalna z konsekwentnie stosowaną dyscypliną formalną. Każda z tych improwizacji pełni znaczącą rolę kształcąco-wychowawczą.

Na rozwój myślenia muzycznego, jako procesu umysłowego dojrzewania, zwrócił uwagę Edwin Elias Gordon. Według niego **improvizacja** jest do pewnego stopnia twórczością, a twórczość improwizacją²²⁹. E.E. Gordon zakłada teorię, w której głównym elementem jest pojęcie audiacji, czyli słyszenie i formalne przetwarzanie muzyki, mimo, że nie jest słyszana ani wykonywana w danym momencie. Dla autora audiacja „jest tym dla muzyki, czym myślenie dla mowy”²³⁰. Proces audiowania podczas słuchania muzyki jest zbliżony do procesu myślenia

²²⁶ Zob. M. Przychodzińska-Kaciczak, *Muzyka i wychowanie*, Warszawa 1979, s. 89.

²²⁷ M. Dymon, *Wybrane aspekty aktywności twórczej w edukacji artystycznej*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska, Poznań – Kalisz 2009, s. 87.

²²⁸ Ibidem, s. 86.

²²⁹ Ibidem, s. 88.

²³⁰ E.E. Gordon, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*, Kraków 1997, s. 13.

podczas słuchania języka. Myślenie jest niezbędnym nam narzędziem, umiejętność audiacji jest konieczna do rozumienia muzyki.

W Polsce od wielu lat organizuje się różne **projekty muzyki improwizowanej** przeznaczonej dla szeroko rozumianej publiczności. Festiwale muzyczne swoim zasięgiem obejmują indywidualnych i zespołowych uczestników oraz wszystkich innych zainteresowanych oryginalnym muzykowaniem. Warto wspomnieć o powołanym do życia w 2002 roku *Ogólnopolskim Teatrze Niepełnosprawnych* przy Państwowym Teatrze „Ateneum” w Warszawie. Dzięki niemu większość artystów niepełnosprawnych uzdolnionych artystycznie znajduje się blisko świata kultury i sztuki, a nie w izolacji przed nim. Artyści, mimo swoich niedoskonałości, mogą tutaj zaspokajać swoje potrzeby rozwoju osobistego w zakresie twórczych uzdolnień i umiejętności. *Teatr Niepełnosprawnych* czynnie i systematycznie wspiera różnego rodzaju inicjatywy i pracę twórczą dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe z wszystkimi rodzajami niepełnosprawności²³¹. Innym znaczącym wydarzeniem muzycznym był powołany w 2006 r. w Warszawie Festiwal Muzyki Improwizowanej *Ad Libitum*. Celem tego przedsięwzięcia jest inspirowanie do twórczego wykorzystania technik instrumentalnych i prowadzenia żywego dialogu muzycznego wśród wykształconych muzycznie osób, a także wzbudzenie zainteresowań muzyką prowadzące do otwartości, tolerancji i twórczych działań wśród ludzi nie mających wykształcenia w tej dziedzinie. Koncertom towarzyszą warsztaty, wykłady oraz panele dyskusyjne włączając do wspólnych działań nauczycieli, studentów i dzieci z warszawskich szkół oraz wszystkich zainteresowanych improwizacją bez konieczności znajomości teorii muzyki²³². Do oryginalnego projektu rozwijania twórczości muzycznej można zaliczyć Ogólnopolski Festiwal *Akustyczeń* organizowany w Szczecinie, na który składają się koncerty, recitale, widowiska oraz specjalne koncepty, gdzie na żywo poszukuje się nowych współbrzmień w konfrontacji tradycji z nowoczesnością. Odmiennym i równie interesującym projektem jest *Audio Art Festival*, muzyczne eksperymenty, festiwal organizowany w Krakowie. Jest to spotkanie twórców operujących na styku różnych formuł artystycznych: wirtuozów dźwięku, wizualizacji i słowa, używających wytworów najnowszej technologii, jak i instrumentów przygotowanych domowym sumptem. *Festiwal Audio Art* prezentuje artystów z całego świata

²³¹ L. Ploch, *Twórcza aktywność artystów Ogólnopolskiego Teatru Niepełnosprawnych w latach 2002-2008* [w:] *Wyrzucić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Katowice-Mysłowice 2008, s. 189.

²³² Festiwal *Ad Libitum*. Polska Rada Muzyczna. *Improwizacja w muzyce jako element edukacji kulturalnej*, Warszawa 2007, http://www.chopin.edu.pl/files/ad_libitum.pdf (Ad Libitum festiwal powołany przez Fundację Polskiej Rady Muzycznej w 2006 r.), [data dostępu: 11.11.2012].

oraz ich premierowe projekty. Nieco inny charakter przyjmuje Międzynarodowy *Festiwal Bębnów i Tańca* odbywający się w Warszawie. To cykl warsztatów gry na bębnach oraz tańca we współpracy z gwinejskimi muzykami i tancerzami. Warto również zwrócić uwagę na autorską wędrującą *Szkołę Bębnów Obręczowych i Rytmiki Orientu* pod nazwą „Takita”, założoną przez Rosjankę, Xenię Uranową, która jest „praperformerką”, muzykiem, podróżniczką, trenerem, animatorką kultury, entuzjastką terapii dźwiękiem i jogi głosu²³³. Mieszka w Polsce, swoje warsztaty kieruje głównie do osób dorosłych. Nowoczesną propozycją nauczania muzyki, poprzez spontaniczną, swobodną improwizację jest metoda *Lifemusik*, która została opracowana przez Roda Patona z *University of Chichester* w Wielkiej Brytani. Jego publikacja „*Lifemusik – Connecting People to Time*” (*Archive Publishing, Dorset, England* 2012), stanowi dorobek trzydziestoletniej pracy pedagogicznej i artystycznej. W Polsce warsztaty *Lifemusik* prowadził Adam Świata²³⁴. Warsztaty *Lifemusik* opierają się na czterech podstawowych zasadach: **każdy jest muzykalny, nie ma niewłaściwych dźwięków, każdy dźwięk ma znaczenie, tworzenie muzyki jest aktem zaufania**. Cztery podstawowe zasady odpowiadają czterem podstawowym „składnikom” warsztatów, którymi zawsze są: **improwizacja, partycypacja, komunikacja, dobre samopoczucie**. *Lifemusik* jest uniwersalną metodą muzykowania, improwizowania, która otwiera przed uczestnikami pole do aktywnych działań twórczych. Metodę *Lifemusik* chętnie wykorzystują muzykoterapeuci, muzykolodzy, a także animatorzy kultury w całej Europie²³⁵. „Oprócz najbardziej naturalnych instrumentów, takich jak głos, klaskanie rąk – każdy z uczestników może przynieść na warsztaty dowolny instrument. Wolno grać na „wszystkim co jest pod ręką”; instrumenty – zabawki, grzebienie, grzechotki, aplikacje na telefony komórkowe itp.”²³⁶, a także instrumenty orientalne oraz lokalne zbiory instrumentów np. ludowych. Improwizacja muzyczna w ścisłym znaczeniu wiąże się ze spontanicznym tworzeniem muzyki – wokalnie i instrumentalnie. Te dwie pokrewne formy twórczej aktywności muzycznej (improwizacja i tworzenie) są najdoskonalszym przejawem myślenia muzycznego, zaś jego rozwój powinien stać się głównym celem wychowania muzycznego²³⁷.

²³³ X. Uranova, „Takita”, <http://xenauranova.com/pl/archiwa/category/takita>; <http://xenauranova.com/pl/archiwa/category/takita-gallery>, [data dostępu: 07.10.2018].

²³⁴ Zob. Konferencja miejska: *Muzyczna Edukacja Warszawy*, 8 kwiecień 2017 r. w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina w Warszawie, warsztat muzyczny „Lifemusik” – A. Świata, http://edukacjakulturalna.pl/wpek,wiadomosc,9142.html?locale=pl_PL, [data dostępu: 07.10.2018].

²³⁵ Metoda *Lifemusik*, <http://lifemusik.edu.pl/info>, [data dostępu: 06.10.2018].

²³⁶ L. Ploch, *Twórcza aktywność artystów Ogólnopolskiego Teatru Niepełnosprawnych w latach 2002-2008* [w:] *Wyrzucić i odnaleźć...*, op. cit. s. 189.

²³⁷ Ibidem, s. 206.

Równie interesujące warsztaty muzyki improwizowanej prowadził Paweł Kos-Nowicki – dyrygent, animator kultury, członek Warszawskiej Rady Programowej Edukacji Kulturalnej (WPEK), od wielu lat aktywnie działający w sferze szeroko rozumianej animacji i edukacji kulturalnej młodego pokolenia. Program kreatywnych spotkań muzycznych *Tworzę więc jestem* skierowany jest do uczniów klas I-VI, realizowany przez Fundację Nowa Orkiestra Kameralna. Najważniejszym elementem warsztatów jest proces tworzenia własnej kompozycji z wykorzystaniem zasłyszanych lub stworzonych motywów muzycznych, które następnie układane są w jedną całość poprzez wspólne decyzje twórcze uczestników. Warsztaty muzyczne *Tworzę, więc jestem*, to przede wszystkim wspólne działanie zarówno muzyków zaangażowanych w projekt jak również dzieci, mające na celu efekt końcowy: stworzenie unikalnego, własnego „utworu”, wykorzystującego różne elementy muzyczne takie jak: *body percussion*, klaskanie, śpiewanie, granie na instrumentach perkusyjnych czy improwizacja²³⁸. Innym ciekawym sposobem na muzykowanie w wolnym czasie może być rodzinny udział w warsztatach muzycznych tzw. *Laboratorium Trzaskodźwięków*²³⁹ organizowane z inicjatywy Stowarzyszenia Artystycznego „Uwagi wARTe”. Warsztaty skierowane są do pasjonatów majsterkowania z muzycznym zacięciem, bez ograniczeń wiekowych ani zawodowych. Podczas publicznych występów w Domu Kultury w Rybniku-Boguszowicach jest możliwość grania i eksperymentowania z instrumentami zbudowanymi na warsztatach²⁴⁰. Uwagę zwraca organizowany już po raz XVII Ogólnopolski Festiwal Ekspresji Dziecięcej²⁴¹. Jego ideą jest upowszechnianie zróżnicowanych form ekspresji dziecięcej w sferach: teatralnej, muzycznej i tanecznej, plastycznej, fotograficznej, filmowej. Pomysłodawczynią Festiwalu i założycielką Centrum Ekspresji Dziecięcej, twórczynią metody kinestetycznej interpretacji poezji stosowanej w edukacji, autorką i współautorką wielu publikacji dotyczących ekspresji jest Katarzyna Krason²⁴².

²³⁸ Konferencja miejska: *Muzyczna Edukacja Warszawy*, 8 kwiecień 2017 w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina w Warszawie, warsztat muzyczny: *Tworzę, więc jestem*, <http://www.tworzewiecestem.pl/o-programie.html>, [data dostępu: 07.10.2018].

²³⁹ Warsztaty muzyczne, Rybnik. <https://kultura.rybnik.eu/pl/content/laboratorium-trzaskodziewkow106395537>, [data dostępu: 26.09.2018].

²⁴⁰ *Laboratorium Trzaskodźwięków*, Dom Kultury, Rybnik-Boguszowice, <https://www.facebook.com/LaboratoriumTrzaskoDzwiekow/?fref=ts>, [data dostępu: 26.09.2018].

²⁴¹ *Festiwal Ekspresji Dziecięcej*, <http://www.festiwalekspresji.us.edu.pl/>, [data dostępu: 08.11.2018].

²⁴² Zob. Krason K., red., *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, Katowice 2003; Taż, *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, Katowice 2011; Taż, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu*, Kraków 2013; Krason K., Szafraniec G., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*, Kraków 2002.

Podstawowymi formami twórczej aktywności dziecka²⁴³ są: **ekspresja ruchowo-mimiczna** realizowana poprzez gest, mimikę twarzy, pozę ciała, spontaniczny ruch (machanie kończynami, podskakiwanie, tupanie, klaskanie itp.); **ekspresja ruchowo-muzyczna** – nadawanie ruchowi rytmicznego wyrazu i symbolicznego znaczenia, improwizowany taniec, interpretacja algorytmów tańca zgodnie z rytmem i charakterem (nastój) utworu muzycznego; **ekspresja słowna (werbalna)** – czynność wyrażania emocji poprzez modulację barwy i dynamikę głosu (krzyk, śmiech, płacz), a także poprzez nadawanie emocjonalnego znaczenia symbolom słownym, służącym do wyrażania odpowiednich treści, samodzielne próby tworzenia nowych konfiguracji słownych (poezja i proza dziecięca) w celu wyrażania głębszych stanów świadomości i podświadomości; **ekspresja słowno-muzyczna**, która przejawia się w spontanicznym wokalizowaniu (nuceniu melodii), improwizowaniu słów i melodii, niekiedy bywa połączona z ruchem ciała, tańcem. Często mamy także do czynienia z indywidualną interpretacją poprzednio wyuczonych fragmentów melodii i słów piosenek; **ekspresja muzyczna** jest zbliżona do form wyrazu poprzednio wymienionych, dotyczy improwizowanej gry na instrumencie muzycznym bądź „gra” na instrumentach zastępczych (oparcie krzesła, butelki), a niekiedy „gra na niby” (trąbienie bez trąbki, wystukiwanie rytmów bez użycia bębna, naśladowanie barwy tych instrumentów własnym głosem); **ekspresja plastyczna** jest najbardziej powszechną formą ekspresji. Dzieci w wieku poniemowlęcym, przedszkolnym i młodszym szkolnym samorzutnie rysują, malują pędzlem i palcami, formują w materiałach miękkich, takich jak: plastelina, modelina, mokry piasek na plaży, montują formy dekoracyjne i przedstawiające z różnych materiałów odpadowych na płaszczyźnie i w przestrzeni; **ekspresja konstrukcyjno-techniczna** przejawia się w dziecięcych próbach konstruowania pojazdów (środków lokomocji), budowli, urządzeń technicznych i przyrządów; **ekspresyjna twórczość zabawowa** – na ogół jest syntezą wymienionych uprzednio form ekspresji. Zabawy ekspresyjne są uniwersalną formą wielostronnej aktywności twórczej dziecka nastawione na kreowanie układów społecznych i życia „na niby”, ale traktowana „całkiem na serio”. Dlatego też jest najlepszą, wielokierunkową formą aktywizacji i stopniowego wprowadzania dziecka w realne życie społeczne. Wszystkie formy aktywnej twórczości dziecka mają ogromne znaczenie dla kształtowania twórczej postawy wobec rzeczywistości, twórczego stylu życia. Wnoszą znaczące walory kształcące, wychowawcze i społeczne przyszłej jednostki. Stanowią także fundament dla dojrzałych form twórczości.

²⁴³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.

Twórcza i spontaniczna aktywność w dzieciństwie może determinować późniejszą twórczość, która rozwija niezależność i autonomię, a przede wszystkim dostarcza wiele satysfakcji.

Jednym z podstawowych celów kształcenia zintegrowanego jest zdobywanie przez uczniów podstawowych umiejętności współżycia z otoczeniem w wymiarze fizycznym, społecznym i kulturowym oraz zdobywanie umiejętności praktycznego myślenia, myślenia otwartego, nieograniczającego się tylko do jednego rozwiązania lecz poszukiwania innych możliwych korzystnych rozwiązań w konkretnym działaniu²⁴⁴. Chodzi o stworzenie – już w klasach początkowych szkoły podstawowej – jak najlepszych warunków do wprowadzenia twórczej i „energetycznej” atmosfery, która wyzwoliłaby aktywność i pomysłowość uczniów w rzeczywistym polu działania²⁴⁵. Rozwijanie twórczych możliwości dziecka sprowadza się do kształtowania jego postawy twórczej i kreatywności, a to z kolei powinno znaleźć swoje zastosowanie w budowaniu postawy otwartej i proaktywnej wobec wyzwań, których z pewnością nie zabraknie w ich życiu osobistym, zawodowym czy społecznym. Celem wprowadzenia zajęć o twórczym charakterze jest pokazanie i przygotowanie uczniów do umiejętnego wychodzenia naprzeciw zagadnieniom złożonym i zróżnicowanym, wymagającym innej perspektywy, nowych narzędzi i odmiennego podejścia. Tworzenie czy projektowanie rozwiązania bądź schematu powoduje uruchomienie bardzo złożonych procesów myślenia i decyzji. Takie uporządkowane podejście do tworzenia i rozwijania pomysłów poczynając od zidentyfikowania problemu, planowania, zastanowienia się nad tym, co już się wie, a czego jeszcze nie lub potrzeba poszukiwania informacji, aby zagłębić się w problem, dostrzeżenia możliwości, gromadzenia pomysłów i ulepszania różnorodnych koncepcji, eksperymentowania, testowania czy oceniania wyzwala kreatywność uczniów, stymuluje uwagę, wzbogaca umysł i motywuje do działania. Dzieci posiadają wrodzoną spontaniczność i kreatywność w działaniu, którą należy pielęgnować i rozwijać jak najdłużej, dlatego warto zadbać o stworzenie takiego środowiska, w którym twórczy potencjał dziecka nie zostanie zaprzepaszczone ani nawet ograniczony. Z punktu widzenia nauczyciela ważne jest, aby potrafił on sam dostrzegać potrzebę wprowadzenia atmosfery twórczej, która niesie ze sobą ogromną wartość edukacyjną. Dziecko pozostawione samo sobie nie będzie umiało wybrać prawidłowej drogi rozwoju, dlatego należy służyć mu pomocą w twórczej pracy²⁴⁶. Właśnie takiej postawy oczekuje się od współczesnego człowieka. Zdaniem Bogdana

²⁴⁴ Z. Ratajek, M. Kwaśniewska, *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, Kielce 2004, s. 21-25.

²⁴⁵ E. Petlák, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa 2007.

²⁴⁶ R. Podkańska, oprac., *Twórcza aktywność uczniów*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1362>, [data dostępu: 08.08.2018].

Suchodolskiego „Rzeczą najważniejszą w wychowaniu współczesnym jest kształtowanie ludzi tak, aby umieli oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, aby potrafili podołać zadaniom, które im stawia, aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, którego im dostarcza, aby wiedzieli ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać radość życia”²⁴⁷. W ostateczności tworzenie ma prowadzić do budowania umiejętności wychodzenia z opresji, radzenia sobie w różnych nieoczekiwanych sytuacjach życiowych, których nie brakuje na co dzień. W obecnych czasach jesteśmy narażeni na powszechne choroby cywilizacyjne, m.in. frustracje, załamania, zaburzenia emocji nerwice, depresje. Otoczenie wymaga od nas coraz więcej, a nasza odporność psychiczna na trudności życiowe się zmniejsza, stres staje się proporcjonalny do problemów życiowych, podejmowanych decyzji na niepewny w przyszłości byt. Zwykli ludzie, przytłoczeni codziennością życia, bezrobociem, rosnącą biedą, nie wiedzą jak sobie radzić, jak przetrwać kolejny dzień. Współcześnie coraz bardziej docenia się umiejętności świadomego zarządzania samym sobą na co zwracali uwagę Marek Adamiec i Barbara Kożusznik²⁴⁸. Zarządzanie sobą definiują jako „strategię i praktykę nabywania, wykorzystywania i udoskonalania własnych zasobów – naszych możliwości.” Pozytywny obraz samego siebie możemy ukształtować dzięki dobremu zarządzaniu swoim potencjałem. Wykorzystując swoje możliwości twórcze możemy stworzyć własne wyobrażenia świata i projekt własnego życia, jako dzieła do realizacji. Ucząc się radzenia sobie z innymi ludźmi – opanowujemy sposoby wpływu i władzy, albo autonomii, niezależności i pewności siebie. W tym celu autorzy proponują następujące działania: określenie misji w życiu – cel, który pragniemy osiągnąć, zaplanowanie i kontrola realizacji celów, motywowanie siebie do działania (motywacja wewnętrzna), wpływ otoczenia (sprzyjający lub utrudniający osiąganie celów) oraz plan własnego rozwoju i szkolenia²⁴⁹. „Głównym założeniem edukacji europejskiej jest ukierunkowanie człowieka na umiejętne radzenie sobie ze współczesnymi społecznymi problemami: narastaniem konfliktów wynikających ze wzrostu liczby ludności, a także z problemami starzenia się społeczeństwa, rozszerzaniem się zjawiska osamotnienia, pustki zwłaszcza wśród młodych ludzi, wynikających z wzrastającej sieci powiązań i zależności życia od ekonomii i gospodarki, ogólną dynamiką zmian we wszystkich dziedzinach życia, brakiem czasu, co prowadzi do nienadążania jednostek za rozwojem

²⁴⁷ B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?* Warszawa 1985, s. 11.

²⁴⁸ M. Adamiec, B. Kożusznik, *Sztuka zarządzania sobą*, Warszawa 2001.

²⁴⁹ B. Kożusznik, M. Kożusznik, *Praca, kariera i studia w organizacjach nowego typu*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. K. Szczepańska-Woszczyna, Z. Dacko-Pikiewicz, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 93-94.

społecznym i w rezultacie powoduje narastanie procesów patologizacji²⁵⁰. W dzisiejszych czasach kreatywna aktywność dziecka nabiera coraz większego znaczenia. Dzieci dorastają w środowisku bardziej otwartym i dynamicznym, co stawia przed nimi nowe wyzwania. Pierwsze lata kształcenia będą decydowały nie tylko o przebiegu jego dalszej szkolnej kariery, ale o całym jego dalszym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Uczeń twórczy, w przyszłości staje się twórczym dorosłym. Warto więc poświęcać w szkole czas na kształcenie osobowości twórczej. Zdaniem Marioli Jąder, uczeń stymulowany twórczymi zajęciami będzie sobie lepiej radzić w życiu, twórczo podchodzić do rozwiązywania problemów życiowych²⁵¹. „Żeby przetrwać w warunkach, jakie niesie przyszłość, uczenie się musi mieć charakter innowacyjny. Skoro nasze dzieci mają przewidywać zawirowania i zmiany, i radzić sobie z nimi na poziomie jednostkowym oraz społecznym, nie wystarczy im nauka, jak dostosować się do przyszłych warunków, muszą umieć wpływać na nie. Jeśli jednym z zadań edukacji jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata, to oczywistą koniecznością staje się nauczanie ich myślenia twórczego”²⁵². (...) proces kształtowania osobowości człowieka w znacznej mierze posiada, a przynajmniej powinien posiadać, charakter twórczy²⁵³. W kształceniu uczniów, począwszy od przedszkola i szkoły podstawowej, należałoby wyposażać uczniów w umiejętność przystosowywania się do zmian, radzenia sobie z nieprzewidywalnością. Rozwijać samodzielność, pomysłowość, kreatywność, logiczne myślenie, a także zachęcać ich do podejmowania samodzielnych i odważnych decyzji. Rozrastające się technologie mają coraz większy wpływ na nasze codzienne życie. Niestety, mimo tych udoskonaleń wzrastają wymagania wobec siebie i innych, a dodatkowe obowiązki coraz bardziej „odizolowują” nas od życia rodzinnego.

²⁵⁰ M. Kowalska-Kantyka, *Nauczyciel w nowej rzeczywistości społecznej*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. K. Szczepańska-Woszczyna, Z. Dacko-Pikiewicz, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 209.

²⁵¹ M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*, Kraków 2008, s. 7.

²⁵² R. Fisher, cyt. za: K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 243.

²⁵³ K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 242.

Rozdział 2. Aktywizujące formy i metody nauczania w szkole podstawowej

W drugim rozdziale zostaną zaprezentowane aktywizujące metody i formy nauczania muzyki w szkole podstawowej z akcentem na edukację wczesnoszkolną. Rozdział został podzielony na trzy podrozdziały. Pierwszy dotyczy współczesnego spojrzenia na proces nauczania i uczenia się w kontekście neurodydaktyki – dyscypliny nauki, która zajmuje się badaniami nad mózgiem – procesami zachodzącymi w nim podczas uczenia się. Drugi podrozdział przybliży metody aktywizujące w edukacji wczesnoszkolnej, które warto wykorzystywać podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w szkole. Są to metody sprawdzone i praktykowane przez nauczycieli. Ostatni podrozdział dotyczy charakterystyki wybranych koncepcji metodycznych stymulujących muzyczną aktywność ucznia.

2.1. Neurodydaktyka wyznacznikiem współczesnego spojrzenia na proces nauczania i uczenia się

Fundamenty obecnego systemu edukacyjnego sięgają XVIII-XIX w. Dostosowany do ówczesnych warunków proces edukacyjny spełniał potrzeby i oczekiwania dawnego społeczeństwa. Na obecnie czasy jest on już przestarzały i nieadekwatny do współczesnych wymagań. Bazuje na niefunkcjonalnym już gruncie dawnego ducha epoki, z którego jest niezwykle trudno się wyzwolić.

Edukacja XXI wieku w zróżnicowany i dynamiczny sposób oddziałuje na współczesnego ucznia, wyznacza nowe cele edukacyjne, stawia przed nim inne niż dotychczas warunki przystosowywania się do rzeczywistości²⁵⁴. Temat efektywnego wychowania poprzez umiejętne sterowanie własną wolą zaprezentował autor wielu poczytnych książek popularnonaukowych, Joachim Bauer²⁵⁵, o którym wspomniano w rozdziale pierwszym. Teraźniejszość wymaga wychowania ludzi umięjących pracować w grupie, wyrażać własne myśli, myślących twórczo i innowacyjnie, potrafiących w pełni wykorzystywać mocne strony osobowości. Dąży się do tego, aby wykreować ludzi dobrze funkcjonujących we współczesnym świecie. „Jeśli nauka w szkole ma przygotować do funkcjonowania w społeczeństwie ery wiedzy, to uczniowie nie mogą bezmyślnie uczyć się na pamięć faktów i regulek, ale operując faktami, samodzielnie muszą odkrywać reguły i zasady”²⁵⁶. Właśnie taka umiejętność przydaje się w życiu, a ponadto siła ludzkiego mózgu tkwi w umiejętności abstrahowania. Współczesności zależy na człowieku, który będzie

²⁵⁴ M. Rasfeld *Budząca się szkoła*, Słupsk 2015.

²⁵⁵ J. Bauer, *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*, München 2015; Tenże, *Co z tą szkołą?: siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2015.

²⁵⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 96.

spozstrzegał swoje unikalne zainteresowania, rozwijał je i dopasowywał do potrzeb rozwojowych, a także, by zachował chęć do ustawicznego doskonalenia się, by nie „odstawać” i nie odczuwać zagubienia, osamotnienia, a nawet wykluczenia. Świat dynamicznie rozwija się, a człowiek musi nadążać za jego rozwojem, nowinkami i postępem.

Pojawia się nowy styl nauczania i uczenia się, który ma sprzyjać rozwojowi kreatywności dziecka, kształtowaniu postawy otwartej, przełamywaniu oporu wobec zmian, nowości, uświadamianiu jego zdolności i rozwijaniu ich, czyli kierowaniu dzieci w stronę bardziej otwartej eksploracji otaczającego ich świata, z dala od tradycyjnych wzorów²⁵⁷. Istotną rolę dla rozwijania kreatywności dziecka, pełni **codzienny klimat środowiska rodzinnego** na co zwracali uwagę m.in. Robert Albert, Anna Craft, Henryk Cudak, Grażyna Mendecka, Maria Tyszkowa i inni²⁵⁸. „Przed rodzicami pragnącymi wychować dziecko na twórczą osobę stoją szczególne wyzwania. Twórczość ma kontekstowy charakter, zawsze bowiem przebiega w jakichś warunkach, określonych sytuacjach, nigdy w próżni (...)”²⁵⁹.

Dla potrzeb nauczania i uczenia się poszukuje się konkretnych rozwiązań edukacyjnych, które będą przyjazne mózgowi i umożliwią optymalne wykorzystanie indywidualnego potencjału dziecka/człowieka. Nową dyscypliną, która dotyczy badań nad mózgiem jest **neurodydaktyka**. Terminu tego po raz pierwszy użył w latach osiemdziesiątych niemiecki dydaktyk Gerard Preiss, który stwierdził, że „opiera się ona na zdolnościach ludzi do uczenia się i poszukuje warunków, w których nauka przebiega najlepiej”²⁶⁰. Neurodydaktyka stawia sobie za cel tworzenie nowych koncepcji pedagogicznych oraz inicjuje poszukiwanie systemu edukacyjnego przyjaznego mózgowi i lepiej wykorzystującego jego silne strony²⁶¹. Celem neurodydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej łączącej wiele różnych dyscyplin naukowych jest dostarczenie nauczycielom, studentom, jak również rodzicom wiedzy na temat przebiegu procesów uczenia się i zapamiętywania²⁶².

²⁵⁷ I. Pufal-Struzik, *Środowisko rodzinne jako teren wsparcia i stymulacji twórczego rozwoju dziecka*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M. Kołodziejki, Pułtusk 2014, s. 15-16.

²⁵⁸ R. S. Albert, *The contribution of early family history to the achievement of eminence*, [w:] *Talent Development*, red. N. Colangelo, S. Assouline, D. Ambrosion, Dayton, OH: Ohio Psychology Press, 1994; M. Modrzejewska-Świgulska, *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Łódź 2014, s. 38. G. Mendecka, *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*, Częstochowa 2003; M. Tyszkowa, *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki: propozycja interpretacji poznawczej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 2; H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Warszawa 1999.

²⁵⁹ I. Pufal-Struzik, *Środowisko rodzinne...*, op. cit., s. 15.

²⁶⁰ R. Podruczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna* [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015, s. 71.

²⁶¹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 14.

²⁶² Ibidem, s. 16.

Obecnie w wielu ośrodkach badawczych na całym świecie prowadzone są badania nad możliwymi aspektami uczenia się. Badacze neuronów obserwują zmiany zachodzące w mózgu pod wpływem procesów uczenia się, które z neurologicznego punktu widzenia polegają na zmianach struktury sieci neuronalnej i siły połączeń synaptycznych. „Musimy zdawać sobie z tego sprawę, że skutkiem wykonywania określonych czynności, są nowe połączenia neuronalne, zatem „aby sieci neuronalne mogły funkcjonować, muszą być ćwiczone i używane”²⁶³. Jeśli uczniowie czegoś nie robią, ponieważ używają kalkulatorów lub komputerów, to ich mózgi nie mogą wytworzyć owych połączeń. Ułatwiając uczniom pracę, hamujemy ich rozwój. Efektywna nauka możliwa jest wtedy, gdy mózg jest aktywny i wykonuje pracę”²⁶⁴. Przyswajaniu wiedzy i zdobywaniu umiejętności sprzyjają aktywizujące metody nauczania. Im częściej coś robimy, tym lepiej funkcjonują określone obwody neuronalne. (...) pod wpływem podejmowanych aktywności zmieniają się określone struktury mózgowe²⁶⁵. Doceniona zostaje własna aktywność dziecka i zaspokajanie ciekawości poznawczej, szczególnie oddziaływania dziedzin artystycznych „Nic tak silnie nie stymuluje rozwoju mózgu, jak kreatywne zajmowanie się wszelkimi rodzajami sztuki”²⁶⁶.

W nurcie badań neurobiologicznych pojawiły się nowe techniki i sposoby badania mózgu, zagłębiające się w jego sekrety. Neuroobrazowanie pozwala zajrzeć w głąb mózgu i obserwować zaistniałe zmiany podczas uczenia się, na przykład dostrzeżenie różnic w budowie mózgu m.in. wśród muzyków i osób niemuzykujących.

Szwedzki pianista i jednocześnie neurobiolog Frederik Ullen²⁶⁷ uważa, że różnice między mózgiem muzyka, a osobą, która nie gra na żadnym instrumencie, są ogromne. W oparciu o prowadzone badania z użyciem MRI (*Magnetic Resonance Imaging*) zespół badaczy zaobserwował u osób muzykujących grubszą warstwę mieliny – osłonki na przewodach nerwowych, co świadczy o tym, że wzmożona aktywność np. w postaci gry na instrumencie wpływa korzystnie na rozwój określonych struktur mózgowych. Zdaniem badaczy mózgu wszelkie formy artystycznej aktywności w tym i zajmowanie się muzyką usprawniają komunikację między półkulami i mają pozytywny wpływ na mielinizację, czyli wytwarzanie się otoczki tłuszczowej wzdłuż włókien nerwowych. Utworzenie owego

²⁶³ J. Bauer, *Wychowanie do efektywnej samosteroowności. Aspekty neurobiologiczne, psychologiczne i społeczne*, <http://www.budzaciaszkola.pl/wp-content/uploads/2016/12/Bauer-Selbststeuerung.pdf>, [data dostępu: 10.03.2019].

²⁶⁴ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 19.

²⁶⁵ Ibidem, s. 18.

²⁶⁶ Ibidem, s. 23.

²⁶⁷ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 72.

„izolatora” ma podstawowe znaczenie dla prawidłowego przepływu informacji²⁶⁸. Dzięki możliwości neuroobrazowania naukowcy dostrzegają zmiany w budowie mózgu, które świadczą o prawidłowym dojrzewaniu mózgu dziecka.

Nie od dziś wiadomo, że w szkole np. nauka gry na instrumencie melodycznym bardzo korzystnie wpływa na ogólny rozwój dziecka. Uczniowie muzykujący w zespole klasowym lepiej funkcjonują w szkole. Wspólne muzykowanie wyrabia ogólne umiejętności, a osiągnięcia indywidualne i grupowe budują pozytywne relacje interpersonalne wśród uczniów.

Gerald Hüther definiuje mózg jako organ społeczny, a to oznacza, że najefektywniej uczymy się, współpracując z innymi. Postrzega mózg jako aktywny systemem genetycznie uwarunkowany do reagowania na bodźce płynące ze środowiska²⁶⁹. Porównuje rozwijający się mózg **do lustra**, jego interakcji ze stymulującym go środowiskiem. Komórki lustrzane umożliwiają kształtowanie się intuicji, empatii, wpływają na zrozumienie siebie jako istoty społecznej²⁷⁰. Im więcej zmysłów bierze udział w poznawaniu świata, tym więcej struktur mózgowych jest aktywizowanych i stabilizowanych. „Im więcej różnorodnych, pozytywnych bodźców, im bogatsze środowisko, w którym żyje dziecko, tym lepsze warunki dla rozwoju sieci neuronalnej”²⁷¹. Zdaniem Geralda Hüthera w szkole powinno wykorzystywać się potencjał płynący ze współdziałania i pracy uczniów w zespołach. Owocna współpraca z innymi osobami prowadzi do uwalniania w mózgu dopaminy, hormonu szczęścia, a także oksytocyny – hormonu przyjaźni. Substancje te wpływają korzystnie na motywację. Pamiętać należy, że za rozwój relacji międzyludzkich odpowiadają neurony lustrzane, które kształtują się jedynie podczas kontaktów z innymi ludźmi w realnym środowisku²⁷². Jak podsumowuje M. Żylińska „nauczanie przyjazne mózgowi powinno wykorzystywać siłę płynącą z udanych relacji międzyludzkich”²⁷³. Dzięki współpracy międzyludzkiej następuje rozwój kompetencji społecznych i odpowiadających im struktur neuronalnych. W przeciwnym razie proces ten zostaje zahamowany. Dlatego też szczególnie w pierwszych latach szkolnych powinno się kłaść nacisk na rozwój kompetencji społecznych, które w dorosłym życiu zaczynają pełnić kluczową rolę. Duże znaczenie odgrywa działalność artystyczna w zakresie sztuk plastycznych, technicznych czy muzycznych w obrębie śpiewu, rytmu, tańca jak i wspólne zabawy.

²⁶⁸ Zob. E. Lichtenberg-Kokoszka, *Rzeźbienie mózgu*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, op. cit., s. 24.

²⁶⁹ Ibidem, s. 22.

²⁷⁰ J. Bauer, *Empatia: co potrafią lustrzane neurony*, (przekł.) M. Guzowska, Warszawa 2015.

²⁷¹ Ibidem, s. 79.

²⁷² Ibidem, s. 218.

²⁷³ Ibidem.

Na pobudzanie mózgu pozytywnie wpływa działalność wszystkich części ciała, a szczególnie korzystnie oddziałuje praca dłoni i różnych zmysłów, które przenoszą się na aktywność odpowiadających im struktur nerwowych.

Proces uczenia się w oparciu o badania naukowe w znacznym uproszczeniu opisuje Wiesław Sikorski: „w środowisku przesyconym pozytywnymi stymulatorami nasz mózg podlega dynamicznym i korzystnym zmianom, natomiast w sytuacji deprivacji sensorycznej ulega regresowi. Źródłem tych transformacji stają się informacje odbierane ze środowiska za pomocą zmysłów, które przekształcane są w impulsy. Następnie te sygnały (informacje) przewodzone są za pośrednictwem włókien nerwowych (aksonów) do określonych komórek nerwowych, nazywanych neuronami²⁷⁴. Połączenia między neuronami nazywane są połączeniami synaptycznymi. Im większa jest liczba synaps pomiędzy komórkami nerwowymi, tym częściej powstają sieci neuronowe. Wpływają one na elastyczność mózgu, ułatwiając w znacznym stopniu proces uczenia się i przyswajania informacji²⁷⁵. Proces uczenia to nieustanna aktywność mózgu, która domaga się zróżnicowanych bodźców zewnętrznych w celu zaspokajania ciekawości poznawczej.

Mózg kształtuje się przez doświadczenia, jest dynamiczną tkanką, która stale udoskonala się. Aby sprostać coraz to nowszym wymogom sensorycznym, motorycznym, emocjonalnym i intelektualnym²⁷⁶, uczy się szybciej i domaga się intensywnych bodźców do pobudzania umysłu. „Przebywając w stymulującym i bogatym w bodźce środowisku, dzieci kierują się ciekawością poznawczą i w naturalny sposób zachwycają się otaczającym je światem”²⁷⁷. Dlatego też w szkole coraz częściej zwraca się uwagę na atrakcyjność prowadzonych zajęć, wyposażenie klasopracowni, efektywną pracę nauczyciela twórczego, poszukującego nowych rozwiązań edukacyjnych, a w oczach ucznia – nauczyciela w roli przewodnika. Czynniki te mogą być kluczowe w tej sferze rozwoju współczesnych osobowości.

Sposób przyswajania wiedzy uwarunkowany jest nie tylko czynnikami wrodzonymi zawartymi w materiale genetycznym, jak cechy osobowości czy indywidualne zdolności. Główną rolę, przede wszystkim, odgrywają czynniki zewnętrzne, które oferuje nam środowisko rodzinne/szkolne. „To od rodziców, nauczycieli i wychowawców zależy, czy wychowamy nasze dzieci na kreatywnych i myślących innowacyjnie twórców czy na biernych odtwórców

²⁷⁴ Zob. M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007, s. 43.

²⁷⁵ R. Podruczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, op. cit., s. 76.

²⁷⁶ Ibidem, s. 32.

²⁷⁷ Zob. M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 66.

trzymających się podanych schematów. Każda z tych postaw wymaga w mózgu innych połączeń, każda rozwija się dzięki zupełnie różnym typom zadań i aktywności²⁷⁸. Proces uczenia się określany jest jako „intelektualna radość zmysłów”²⁷⁹. To one przyczyniają się do tworzenia fundamentów rozumowania. Można stwierdzić więc, że bogate i urozmaicone środowisko w znaczący sposób wpływa na stymulację i rozwój określonych struktur mózgowych. W procesie zachodzących zmian powinno uwzględniać się bieżące potrzeby systemu szkolnictwa i w miarę możliwości aktualizować nauczanie proporcjonalnie do potrzeb społeczeństwa i jego rozwoju. Szansą do podejmowania zmian w tym zakresie są nowe drogi rozwoju edukacji w kształceniu, które wytycza m.in. neurodydaktyka czyli wiedza na temat sposobu funkcjonowania mózgu. Wiedza na ten temat rzuca nowe światło na podstawowe zagadnienia interesujące psychologię muzyki i edukację. „Dzięki postępowi neuronauk możemy dziś zweryfikować stosowane w domach, w przedszkolach i szkołach metody nauczania. Neurobiolodzy obalają wiele wygodnych dla rodziców i nauczycieli mitów i pokazują, jak wiele zależy od nas dorosłych. To my, tworząc określone środowisko, decydujemy o tym, czym będą zajmować się dzieci. Ich aktywność znajduje odzwierciedlenie w strukturze sieci neuronalnej, można nawet powiedzieć, że rzeźbi ich mózgi. Dlatego z wnioskami płynącymi z neuronauk powinni zapoznać się zarówno rodzice, jak również nauczyciele i studenci kierunków pedagogicznych, wszyscy, którzy chcą się dowiedzieć, jak lepiej wykorzystać potencjał dzieci. Jeśli szkoła ma być źródłem prawdy o świecie, sama nie może ignorować wiedzy o tym, jak przebiegają procesy uczenia się²⁸⁰.

„Dzisiejsi uczniowie to cyfrowi tubylcy, którzy nie potrafią uczyć się tak, jak robiły to poprzednie generacje. Szkoły powinny uwzględnić fakt, że w ławce siedzą osoby mające nieco inną strukturę mózgu i inaczej przetwarzające informacje²⁸¹. Zatem przedszkole/ szkoła/ nauczyciel wychodząc naprzeciw dziecku/uczniowi w obecnych czasach musi zadbać o efektywną naukę, która zależy nie tylko od doboru „odpowiednich” metod i treści nauczania lecz również od jakości materiałów edukacyjnych, rodzaju aktywności uczniowskiej stymulowanej działaniami nauczyciela, głębokości przetwarzania przez nich informacji, a także atmosfery panującej w klasie, rodzaju interakcji czy wsparcia jakiego może udzielić uczniowi nauczyciel w postaci wiary w jego możliwości. „Nauczyciele powinni ocenić, jaką wartość podczas nauki mają konkretne zadania, co aktywizuje uczniów do pracy i wymusza aktywność

²⁷⁸ Ibidem, s. 11.

²⁷⁹ S. Futyma, *Edukacja wobec zmysłowej natury człowieka. Od unilateralności do komplementarności*, Poznań 2012, s. 49.

²⁸⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 12.

²⁸¹ Ibidem, s. 11.

neuralną, a co jedynie odciąża ich umysły. Dziś w szkole często wprowadza się nowe rozwiązania, które mają ułatwić uczniom pracę”²⁸².

W nowych koncepcjach metodycznych zaczyna się coraz częściej mówić, że nie ukończony wytwór lecz niekończący się proces wyszukiwania najważniejszych informacji, sortowania, porządkowania, porównywania, poszukiwania brakujących elementów, jest najbardziej pożądany w procesie efektywnego nauczania. Wartościami nadrzędnymi powinny być samodzielne i krytyczne myślenie oraz zdolność do wykorzystywania różnych narzędzi do działań twórczych. Taki sposób dochodzenia do wiedzy ma coraz większe znaczenie.

Warto również zwrócić uwagę na fakt wpływu negatywnych skutków na rozwój mózgu dziecka np. telewizji czy komputera (gier komputerowych). Co do ich szkodliwości zostało naukowo udowodnione. Umysł dziecka „bombardowany” wielością przekazów multimedialnych, gromadzi wiedzę, którą przetwarza i uczy się wykorzystywać w konkretnej sytuacji. Zdaniem Manfreda Spitzera „telewizja niezależnie od treści, jest dla małych dzieci trucizną powodującą nieodwracalne szkody i prowadzącą do różnego typu zaburzeń percepcji, takich jak Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (*attention-deficit hyperactivity disorder*)-ADHD z jednej strony oraz dysleksja, dysgrafia, zaburzenia koncentracji i inne problemy z drugiej”²⁸³.

Obecni badacze – neuronaukowcy w oparciu o swoje badania potwierdzają, że mózg ma zdolność do uczenia się przez całe życie. Mózg cechuje neuroplastyczność, a więc wykazuje ciągłą gotowość sieci neutralnej do zmian, dlatego może nawet w późniejszych latach nadrobić to, co nie zostało rozwinięte w dzieciństwie. Jak zauważa Jerzy Vetulani, struktura sieci neuronalnych (istniejących już i przebudowanych) jest największym przykładem neuroplastyczności, a to oznacza, że w określonych strukturach mózgu dorosłych osobników tworzą się nowe komórki nerwowe – neurogeneza „nowe komórki nerwowe”²⁸⁴. Mózg ma zdolność do rozwoju przez całe życie. To korzystna wiadomość dla ludzi, którzy chcą wzbogacać swoją wiedzę i realizować się zawodowo. Zdaniem profesora Mariana Diamonda „nasz mózg może nieustannie się uczyć – od narodzenia aż po kres życia”²⁸⁵.

Zmiany w szkolnictwie są konieczne chociażby z tego względu, jak zauważa Marzena Żylińska „w przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele przygotowują uczniów do rozwiązywania problemów, jakie niesie jutro”. Wniosek ten przystający do rzeczywistości

²⁸² Ibidem, s. 19.

²⁸³ Ibidem, s. 184.

²⁸⁴ Ibidem, s. 83.

²⁸⁵ R. Podręczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, op. cit., s. 76.

jest wystarczająco istotny, by w oświacie wprowadzić zmiany na miarę XXI wieku²⁸⁶. Byśmy my – wczorajsi i terażniejsi nauczyciele z przedwczorajszych szkół potrafili przewidzieć trudności jutra i mogli śmiało przygotować uczniów do edukacji i funkcjonowania w przyszłości. Kontynuując powyższe rozważania badaczka stwierdza, iż „tradycyjna niechęć szkoły do kreatywności i innowacyjności, jest jednym z powodów postrzegania jej jako instytucji odległej od realnego życia, w którym te cechy należą obecnie do najbardziej pożądaných”²⁸⁷. Szkoła, która nie uwzględnia zmian, wyznaczająca sztywno zakres opanowania danego materiału, nie służy uczniom, nie przygotowuje ich do życia w przyszłości lecz jedynie do funkcjonowania we wczorajszym społeczeństwie. Dlatego tak ważne jest wprowadzenie zmian, które będą motywować nauczycieli do doskonalenia się i samorozwoju, a to z kolei przełoży się na funkcjonowanie szkoły na wyższym poziomie nauczania godnym przyszłości.

Jak przekonują badacze, szkoła w obecnej formule nie wspiera naturalnych procesów uczenia się. „Szkoly nie nadążają za zachodzącymi wokół zmianami i nie przygotowują uczniów do radzenia sobie z typowym dla obecnych czasów nadmiarem informacji. „Tradycyjny model edukacji nie przygotowuje młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie ery wiedzy. Inne struktury mózgowe potrzebne są do reprodukcji wiedzy, a inne do rozwiązywania problemów, wyszukiwania, selekcji czy przetwarzania informacji”²⁸⁸. Praca na lekcji bazuje na ustrukturyzowanych i zdyktowanych materiałach”. Postęp jaki ogarnia społeczeństwo w wielu przypadkach przerasta możliwości obecnych pedagogów, którzy byli wychowywani w duchu minionej epoki. Brak motywacji do dalszego doskonalenia nauczycieli powoduje przedwczesne wypalenie zawodowe, a to przekłada się na obniżenie poziomu nauczania i spadku satysfakcji z działań dydaktyczno-wychowawczych. „Skostnienie nauczania, jak zauważa Howard Gardner²⁸⁹, podyktowane jest wypracowanym przez lata nawykiem, jak również utartym myśleniem, wiarą, że tak ma być”²⁹⁰. Nauczyciele wzorują się na własnych doświadczeniach z ówczesnych lat szkolnych oraz na nieadekwatnych już metodach i sposobach nauczania. Posiadanie wiedzy encyklopedycznej nie sprawdza się w obecnych czasach, kiedy wiedza jest ogólnodostępna.

Warto w tym miejscu odnieść się do przeprowadzonego na wniosek resortu przedsiębiorczości raportu o szkołach, który wytyka XIX-wieczny model nauczania. Z raportu

²⁸⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, op. cit., s. 9.

²⁸⁷ Ibidem, s. 64.

²⁸⁸ Ibidem, s. 203, 205.

²⁸⁹ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Warszawa 2009.

²⁹⁰ M. Olchawska, *Rozwijanie umysłu dyscyplinarnego*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, op. cit., s. 128.

dowiadujemy się, że model szkoły funkcjonujący w Polsce jest przestarzały i nie uczy samodzielnego myślenia, zabija spontaniczność, „...wiedza nie jest przekazywana interdyscyplinarnie, szkoła nie uczy analitycznego myślenia, nie jest otwarta na innowacyjność, a nauczyciele gnają z programem, bo są nim przeładowani”. „...Autorzy raportu radzą, by postawić na nowe metody nauczania. Zdaniem minister przedsiębiorczości, Jadwigi Emilewicz, w rozmowie z „Dziennikiem Gazetą Prawną” podkreśla, że „większy nacisk powinien zostać położony na kreatywność i umiejętność podejmowania ryzyka. Zamiast wpisywania się w testowy klucz, uczniowie powinni też częściej współpracować w grupach”²⁹¹.

Obecnie dąży się do tego, aby wyposażyc uczniów w umiejętność myślenia kategoriami przynależnymi do danej dyscypliny. (...), uczniowie i studenci powinni obserwować świat, przedstawiać klasyfikacje, koncepcje teorie, następnie poprzez eksperymenty weryfikować posiadaną wiedzę i zmieniać ją pod naciskiem nowych doświadczeń. (...), zdaniem H. Gardnera, człowiek w przyszłości powinien osiąść umiejętności myślenia charakterystycznego dla najważniejszych dyscyplin. Zakorzenie w sobie dyscyplinarnego myślenia zaowocuje w dorosłym życiu umiejętnością selekcjonowania informacji, rozróżniania, które z nich są wiarygodne, wartościowe, jakich ludzi słuchać i wybierać na swoich przywódców i mentorów”²⁹². Ważne jest, aby wyposażyc młode pokolenie w umiejętności poszukiwania, segregowania, przekształcania zdobytej informacji w danym czasie i sytuacji.

Problem konieczności uwspółcześnienia systemu jest dostrzegany w oświacie, dlatego też dąży się do zreformowania kompleksowego kształcenia²⁹³. Nowoczesna szkoła w celu wywołania korzystnych przeobrażeń wymaga skierowania uwagi na proces uczenia się, a nie na ewaluację. Obecny system edukacyjny nie może odstąpić od tego „skostniałego” podejścia.

Edukacja muzyczna odwołuje się do metod opracowanych dla wychowania muzycznego sporządzonych przez Leokadię Jankowską²⁹⁴. Są one sklasyfikowane jako: analityczno-percepcyjna, problemowo-odtwórcza, problemowo-twórcza, problemowo-analityczna, ekspozycji, organizowania i rozwijania działalności muzycznej.

²⁹¹ P. Skrzat, oprac., *Rząd zlecił raport o szkołach. Przygnębiające rezultaty*. <https://www.money.pl/gospodarka/rzad-zlecił-raport-o-szkolach-przygnębiające-rezultaty-6363849337939585a.html>, [data dostępu: 28.03.2019].

²⁹² Ibidem, s. 130.

²⁹³ Reforma edukacji, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/projekty-ustaw.html>, [data dostępu: 04.03.2018].

²⁹⁴ Zob. L. Jankowska, *Metody nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”

nr 4, 1978; J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego*: skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego, Katowice 1991.

Nauczyciele w nauczaniu początkowym nadal stosują metody nauczania według Wincentego Okonia (koncepcja wielostronnego nauczania-uczenia się²⁹⁵: **metody podające** (uczenie się gotowych treści przez opowiadanie, wykład, dyskusję, pogadankę, odczyt, pracę z książką), **metody problemowe** (rozwiązywanie zagadnień przez stosowanie wykładu problemowego, metody problemowej i metod aktywizujących m.in. gier dydaktycznych), **metody waloryzacyjne (eksponujące)** – metody impresyjne i ekspresyjne (przeżywanie określonych wartości przez pokaz, kontakt z muzyką na żywo za pomocą środków przekazu i nośników, film, program komputerowy, prezentację multimedialną, itp.), **metody praktyczne** (realizacja zadań wytwórczych, wykonywanie czynności praktycznych).

Z punktu widzenia dydaktyki ogólnej metody nauczania można podzielić na: **metody asymilacji wiedzy**²⁹⁶ (podające, pasywne): wykład (opis, opowiadanie), pogadanka, dyskusja, praca z tekstem, nauczanie programowane (*programmed learning*), gdzie przyswajane informacje są ze sobą logicznie powiązane na określony temat oraz **metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy**²⁹⁷ (aktywne, heurystyczne): metody sytuacyjne, klasyczne metoda problemowa, burza mózgów, giełda pomysłów, mikronauczanie, gry dydaktyczne zawierające badanie, poszukiwanie odpowiedzi, weryfikowanie hipotez czy eksperymentowanie.

Obserwuje się również tendencję, zwłaszcza u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na stosowanie metod aktualnych dla nauczania początkowego. Z tej grupy dla potrzeb edukacji artystycznej zalecane jest podejście **ekspresyjne** (śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką), **percepcyjne** (przeżywanie i doświadczanie) oraz **twórcze** dające możliwość „balansowania” na granicy tego, co znane, z tym, co jest nowe i niepowtarzalne²⁹⁸.

Aktualna podstawa programowa dla wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej²⁹⁹ w opracowaniu Doroty Dziamskiej i współautorów, bazuje na naturalnych strategiach uczenia się dziecka w oparciu o badania i odkrycia Ryszarda Więckowskiego³⁰⁰ – twórcy pedagogiki wczesnoszkolnej. Jest to najnowsza koncepcja

²⁹⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 245-273.

²⁹⁶ Ibidem, s. 255.

²⁹⁷ Ibidem, s. 261.

²⁹⁸ M. Kołodziejski, G. Kilbach, M. Gromek., M. Kisiel., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu – muzyka*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf>, [data dostępu: 17.02.2019].

²⁹⁹ Zob. D. Dziamska, M. Małyska, M. Wróblewska, J. Woźniak, *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>, [data dostępu: 17.02.2019].

³⁰⁰ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.

całościowego kształcenia zintegrowanego w Polsce, która stała się podstawą konstrukcji podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Zgodnie z przyjętą koncepcją nauczyciele w klasach I-III uwzględniają naturalne strategie uczenia się dzieci, a więc **percepcyjno-odtwórczą** (uczeń uczy się według przedstawionego wzoru – naśladuje), **percepcyjno-wyjaśniającą** (uczeń uczy się częściowo według wzoru, szuka wyjaśnień i odpowiedzi) i **percepcyjno-innowacyjną** (uczeń przekształca informacje i tworzy innowacje, w tym własne strategie myślenia). Nauczyciele nauczania początkowego mają możliwość stosowania różnorodnych metod kształcenia, w tym metod organizacyjnych (łącznie z klasami autorskimi). Nauczyciel prowadzący klasę zna funkcje stosowanych metod i dostosowuje je do stylu uczenia się swoich uczniów. Warsztat pracy nauczyciela opiera się na współczesnych podstawach naukowych³⁰¹. Kluczowym elementem nauczania zintegrowanego jest organizacja procesu edukacyjnego w taki sposób, aby łączyć ze sobą cele, treści, metody, formy organizacyjne różnych dziedzin oraz form aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych. Zatem istotą zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest wszechstronna działalność uczniów, którzy sami tworzą spójny obraz rzeczywistości³⁰².

W obliczu najnowszej koncepcji kształcenia nadal poszukuje się takiej edukacji, która będzie decydować o jakości wiedzy, a zwłaszcza jej praktycznej przydatności i autentycznej wartości wpojonej w procesie wychowania, a w dalszej kolejności wypracowania dobrych praktyk, metod i form nauczania³⁰³. Dotyczy to, zarówno dostosowania warunków lokalowych, wyposażenia sali lekcyjnych w nowoczesne i atrakcyjne środki dydaktyczne z dostępem do masmediów, jak i uświadomienia nauczycielom poczuwania się do obowiązku doskonalenia się przez całą kadencję aktywności zawodowej³⁰⁴, co również powinno przełożyć się na podniesienie prestiżu zawodu³⁰⁵, który znacznie obniżył się z perspektywy czasu na tle wyzwań XXI wieku. Jest to jednak długotrwały proces, jak wszystko wymaga głębokich przemysłów, zindywidualizowanego podejścia do rozwoju, refleksji i czasu.

³⁰¹ D. Dziamska, M. Małyska, M. Wróblewska, J. Woźniak, *Komentarz...*, op. cit., s. 43.

³⁰² S. Jakubiec, *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*, Kraków 2004, s. 50-51.

³⁰³ Rozstrzygnięcie konkursu: Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej jest ważna. Konkurs dobrych praktyk muzycznych. http://www.wychmuz.pl/rozstrzygnięcie-konkursu-muzyka-w-edukacji-wczesnoszkolnej-jest-wazna_a_53.html, [data dostępu: 24.09.2018].

³⁰⁴ A. Żalewska, *List Minister Edukacji Narodowej do dyrektorów i nauczycieli*, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/list-minister-edukacji-narodowej-do-dyrektorow-i-nauczycieli.html>, [data dostępu: 04.03.2018].

³⁰⁵ A. Komorniczak, *Znaczenie doskonalenia nauczycieli w ich rozwoju zawodowym*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-7445-znaczenie-doskonalenia-nauczycieli-w-ich.php>, [data dostępu: 08.09.2018].

2.2. Metody aktywizujące w edukacji wczesnoszkolnej – zarys problemu

W literaturze przedmiotu pojęcie „metody aktywizujące” coraz częściej odnosi się do metod pracy nauczyciela na wszystkich poziomach edukacyjnych. Metody te, stosowane w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I-III, niosą wiele korzyści dla dzieci, a także dla samego procesu edukacyjnego. Przede wszystkim podnoszą efektywność kształcenia, poprawiają skuteczność przekazywania treści, uatrakcyjniamy przebieg zajęć, ułatwiają zdobywanie wiadomości i wyrabiają umiejętności. Łączą proces edukacyjny z zabawą, oddziałują na jego atrakcyjność, wzbudzają motywację do działania³⁰⁶. Obecny system edukacyjny poszukuje optymalnych metod pracy z uczniem, dostosowując się do współczesnego stanu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Dąży się do zmiany systemu pracy nauczyciela z uczniem – od tradycyjnego do nowoczesnego, przystającego na miarę XXI wieku³⁰⁷. Zmiana dotyczy pełnego wykorzystywania potencjału rozwojowego ucznia, organizacji skutecznego i atrakcyjnego procesu dydaktyczno-wychowawczego bardziej otwartego i przyjaznego dziecku. Metody aktywizujące to przede wszystkim atrakcyjne dla ucznia i nauczyciela metody uczenia się i nauczania w celu poznawania otoczenia, zdobywania wiedzy i praktycznych umiejętności. W ujęciu Ireny Adamek, metody aktywizujące „(...) umożliwiają uczniom samodzielne poszukiwanie wiedzy w toku własnej, wielostronnej aktywności, wywołanej sytuacją zadaniową lub problemową”³⁰⁸. Czesław Kupisiewicz definiuje ją jako: „(...) celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych”³⁰⁹. Pojęcie metod aktywizujących wiąże się z terminem „aktywność”, którą Maria Tyszkowa uważa za „podstawową właściwość istot żywych, sposób ich istnienia”³¹⁰. Reasumując, „aktywność” stymuluje prawidłowy rozwój wszelkich żywych organizmów.

Aktywizujące metody nauczania nastawione są na ukierunkowanie samodzielnego poszukiwania przez ucznia własnego stylu życia, rozwoju twórczej postawy i kreatywności. Coraz częściej zauważa się w polskich placówkach oświatowych prowadzenie zajęć w formie

³⁰⁶ U. Ordon, *Edukacja elementarna. Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III* – raport z badań, s.131, file:///C:/Users/Urszula/Downloads/eetp.raport.ordon__0.pdf, [data dostępu: 08.09.2018].

³⁰⁷ Ibidem, s. 129.

³⁰⁸ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 64.

³⁰⁹ Cz. Kupisiewicz, *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 352.

³¹⁰ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 6-22.

projektów, pracy warsztatowej, pracy z zastosowaniem metod aktywizujących, gier symulacyjnych, czy zabaw rozwijających samopoznanie.

Potrzebę aktywizowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym podkreślają Leokadia Wiatrowska i Halina Dmochowska. Autorki piszą, iż „(...) we wszystkich działaniach edukacyjnych wynikających z funkcji pełnionych przez przedszkole nauczyciel powinien uwzględniać aktywność dziecka, jego nieustającą potrzebę poszukiwania, odkrywania, poznawania oraz doświadczania otaczającej rzeczywistości”³¹¹.

W młodszym wieku szkolnym uczniowie dążą do zaspokajania naturalnej ciekawości poznawczej i wzbogacenia zasobu doświadczeń z różnych sytuacji wymagających myślenia i podejmowania decyzji. Zainteresowanie się problemem pobudza myślenie i zachęca do działania, które korzystnie wpływa na rozwój psychiczny, fizyczny i społeczny. Aktywne metody pracy dają możliwość zaprezentowania uczniowi własnych badań, dzielenia się wiadomościami i umiejętnościami z innymi, zaś nauczycielowi umożliwiają dostrzeganie indywidualnych cech osobowości ucznia w jego samodzielnej pracy. Stosowanie metod aktywizujących w nauczaniu uczniów otwiera szansę na stworzenie modelu szkoły uwzględniającej preferowany przez nich sposób uczenia się.

Aby uczenie się było efektywne nauczyciel w pracy z dziećmi powinien podejmować różnorodne działania aktywizujące ucznia uwzględniając jego emocjonalne nastawienie do działań tak, aby mógł on uruchomić jak najwięcej zmysłów. Niewątpliwie zastosowanie wybranych technik wymaga od nauczyciela poświęcenia sporej ilości czasu na przygotowania, jednak oczekiwania i efekty są tego warte. Stwarzanie uczniom możliwości uczenia się poprzez działanie, ułatwia im zapamiętywanie w 90%, ponieważ w czasie wykonywania czynności angażują się emocje, zmysły, pracuje umysł i kształtuje się własną wolę³¹². Nauczyciel, zdający sobie sprawę z tych faktów, będzie tak organizował proces nauczania, aby uczniowie mogli doświadczać, badać, działać i przeżywać.

Aktywizujące metody nauczania to przede wszystkim techniki pracy grupowej, które działają stymulująco na aktywność uczniów posiadających różny stopień umiejętności i zdolności. Przyswajanie wiedzy i zdobywanie umiejętności metodami aktywizującymi ułatwiają proces uczenia się. Nauka staje się przyjemniejsza i łatwiejsza, gdy zajęcia są bardziej zróżnicowane i interesujące. Uczniowie, pracując metodami aktywnymi są bardziej samodzielni i otwarci w kontaktach z innymi, krytyczni wobec siebie i wymagający, potrafią prowadzić dyskusje, słuchać i wyciągać wnioski, chętnie ożywiają atmosferę w klasie

³¹¹ L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 135.

³¹² J. Bauer, *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*, München 2015.

wykazując się poczuciem humoru, chętniej i odważniej biorą udział w publicznych wystąpieniach. Potrafią sprawiać bezinteresownie radość innym. Propozycję wielu zabaw i ćwiczeń aktywizujących zawarła autorka Mariola Jąder, w swojej publikacji pt. „Krok w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia”³¹³.

Metody aktywne polegają przede wszystkim na uczeniu się poprzez odkrywanie, praktyczną i twórczą działalność, swobodną indywidualną i grupową pracę, współdziałanie i wzajemną pomoc, samokontrolę, kształtowanie niezależności i postaw społecznych, kształtowanie poczucia własnej wartości, umiejętności badawczych, eksperymentowanie. Według Cecylii Langier³¹⁴, najlepsze metody nauczania to takie, które aktywizują wychowanków, motywują ich do pracy, pozytywnie wpływają na ich wiarę w siebie i swoje możliwości oraz umożliwiają praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy.

Współczesne metody nauczania to przede wszystkim metody wykorzystujące naturalną potrzebę aktywności dziecka, jego zaangażowanie, poszukiwanie, doświadczanie, dzielenie się i przeżywanie. Do najczęściej stosowanych aktywizujących metod nauczania należą: **metoda twórczego myślenia – „burza mózgów”** – odmiana dyskusji polegająca na umożliwieniu dzieciom szybkiego zgromadzenia wielu pomysłów rozwiązania danego problemu, **edukacja przez dramę** – techniki dramy gwarantują dzieciom kreatywne zabawy ruchowe w połączeniu z działaniami teatralnymi, **metoda neuroedukacji małego dziecka** z wykorzystaniem „**Zestawu Edukacyjnego Tuputan**”. Metoda została bliżej opisana w podrozdziale 2.3. s. 95. Zestaw edukacyjny *Tuputan* pozwala na zastosowanie w praktyce zaleceń dotyczących pracy z dziećmi (w przedziale wiekowym 2-8 lat), a wynikających z najnowszych badań nad neurodydaktyką – nauka przez ruch oraz doświadczenie.

Metody aktywizujące w obszarze edukacji muzycznej, według W. A. Sacher, to sposoby nauczania muzyki, w których głównym podmiotem jest uczeń, jego proces myślenia, zainteresowanie, doświadczanie uczuć estetycznych i intensywna aktywność. Metody aktywizujące dzieli na metody odtwórcze, które dotyczą poznawania materiału muzycznego przez uczniów i twórcze ze słuchu (zrozumienie, zapamiętanie i powtórzenie) oraz z nut³¹⁵. Odtwarzanie muzyki może być w niektórych sytuacjach procesem twórczym jeżeli uczniowie

³¹³ Zob. M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*, Kraków 2008.

³¹⁴ C. Langier, *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękala, Częstochowa 2008, s. 179.

³¹⁵ W. A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997.

zachęceni są do jej własnej, indywidualnej interpretacji. Tworzenie muzyki ma wyzwać aktywność ucznia w kontekście jego wyobraźni dźwiękowej³¹⁶.

Naturalną potrzebą dziecka jest jego aktywność własna w postaci ruchu, zabawy, współdziałania, zdobywania kolejnych umiejętności. Nauczanie zintegrowane łączy wszystkie elementy składowe dla prawidłowego rozwoju dziecka. Warunkiem niezbędnym nowoczesnego nauczania i uczenia się, szczególnie podczas zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej jest stosowanie metod aktywizujących, które dają uczniom m.in. szansę rozwijania twórczej wyobraźni i umiejętność pracy w zespole³¹⁷. W klasach I-III, na lekcjach muzyki oraz zajęciach zintegrowanych kładzie się szczególny nacisk na kształtowanie postaw twórczych metodami aktywizującymi czyli przez: aktywność muzyczną; wokálną, instrumentalną, ruchową i plastyczną wyrażaną w formie samodzielnych i integrujących się działań. Dziecko w okresie wczesnoszkolnym pragnie tworzyć i działać przez doświadczenie. Jest gotowe do podejmowania aktywnych i twórczych działań, a te z kolei wzajemnie się przeplatają i wpływają na kształtowanie się twórczej postawy ucznia gotowej do podejmowania szkolnych i pozaszkolnych interpersonalnych wyzwań.

Do najczęściej stosowanych metod aktywizujących i form twórczej i odtwórczej aktywności muzycznej uczniów w wieku wczesnoszkolnym należą m.in. takie formy, jak: śpiew i ćwiczenia mowy, granie na instrumentach, ekspresja ruchowa, percepcja muzyki, tworzenie muzyki. Muzyka sprzyja twórczej wypowiedzi dziecka poprzez słowo, śpiew, ruch, grę na instrumentach. Wypowiadając się głosem, ruchem albo muzykując na instrumentach, tworzy swoje pierwsze „dzieła muzyczne”. W korelacji m.in. z plastyką powstają oryginalne „dzieła”. Podczas zajęć muzycznych należy proponować uczniom działania otwarte i zachęcać je do twórczych i kreatywnych zachowań przy muzyce. Właśnie improwizacja jest jedną z takich form działalności twórczej, która rozwija wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, wpływa na zdyscyplinowanie zespołowe i współpracę. Kształtuje osobowość, a z czasem przygotowuje jednostkę do odbioru muzyki współczesnej. Na etapie nauczania początkowego należy wprowadzać ćwiczenia słuchowe, tworząc m.in. obrazy muzyczne, które realizujemy w formie różnych zabaw np. rozpoznawanie odgłosów przyrody, ruchu ulicznego, odgłosy zwierząt, zjawisk przyrody itp. A także słuchanie i analizowanie krótkich utworów muzyki klasycznej jak i współczesnej³¹⁸. Aktualnie nauczyciele stosują m.in. **metodę aktywnego**

³¹⁶ Zob. W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 194-195.

³¹⁷ Por. M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005; M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012.

³¹⁸ Z. Burowska, *Słuchanie...*, op. cit., s. 22.

sluchania muzyki według **Batii Strauss**, która pozwala na przybliżenie dzieciom muzyki klasycznej, dając im możliwość wystąpienia w roli współwykonawcy lub artysty. Autorka podaje następujące etapy pracy z utworem: fabularyzowanie muzyki połączone z prostymi ruchami rytmicznymi, realizacja w tańcu, gra na instrumentach, połączenie tańca z instrumentacją, mówienie o muzyce. Nauczyciele wprowadzają **naukę gry na flażolecie** w opracowaniu Wojciecha Wietrzyńskiego. Muzykowanie odbywa się w oparciu o zapis nutowo-tabulaturowy. Uczniowie stosunkowo szybko opanowują grę na instrumencie melodycznym.

Metody aktywizujące w kształceniu muzycznym uczniów w szkołach ogólnokształcących można podzielić na cztery grupy. Takiej klasyfikacji dokonuje Renata Gozdecka. Wyróżnia metody wizualizujące, werbalne, ekspresyjne i projektowe³¹⁹. Przykładem **wizualizującej metody** nauczania jest np. „**Graffiti**”. Aktywizująca metoda, która kształci myślenie w atmosferze dobrej zabawy. Umożliwia twórcze rozwiązywanie problemów. Metodę można wykorzystać na wiele różnych sposobów. Stwarza m.in. uczniowi możliwość dzielenia się własnymi pomysłami. Opis metody jest następujący: Nauczyciel dzieli klasę na grupy, określa czas pracy, każda grupa otrzymuje plakat z rozpoczętym opowiadaniem (zdaniem), uczniowie dopisują ciąg dalszy wydarzeń, po upływie wyznaczonego czasu przekazują plakat następnej grupie. Plakaty krążą od grupy do grupy zgodnie ze wskazówkami zegara, Zadanie kończy się w momencie, kiedy plakat wróci do grupy macierzystej, uczniowie wieszają plakaty i odczytują opowiadanie. Metodą aktywizującą grupę klasową może być także np. „**Mapa mentalna**”, która umożliwia wizualne opracowanie problemu, służy uporządkowaniu myśli, pozwala na szybkie i łatwe zapamiętywanie potrzebnych informacji. Może być zrealizowana np. w formie kwiatu, drzewa, mapy nieba, z wykorzystaniem rysunków, obrazów, zdjęć, symboli, haseł, krótkich zwrotów, itp. „**Portfolio**” metoda polegająca na zbieraniu do teczek materiałów na temat wybrany przez uczniów lub podany przez nauczyciela. Wymaga systematycznego zbierania i porządkowania zdobytych informacji. Umożliwia planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się. „**Rybi szkielet**” metoda ta znana jest jako schemat przyczyn i skutków. Na plakacie lub tablicy nauczyciel rysuje schemat przypominający rybi szkielet. W głowie ryby wpisuje dowolny problem, uczniowie metodą burzy mózgów wymieniają główne czynniki, które miały wpływ na powstanie danego problemu, wpisują je na tzw. dużych ościach. Nauczyciel dzieli uczniów na tyle grup, ile jest dużych ości. Każda grupa otrzymuje jeden czynnik główny (dużą ość)

³¹⁹ R. Gozdecka, *Profesjonalizm nauczycieli muzyki w kontekście tradycyjnych i nowoczesnych metod nauczania*, [w:] *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz, Lublin 2008, s. 131-134.

i w określonym czasie stara się odnaleźć przyczyny, które na niego wpłynęły. Przedstawiciele grup wpisują czynniki szczegółowe (małe ości) na schemat, z czynników szczegółowych (małych ości) uczniowie wybierają, ich zdaniem, najistotniejsze. Uczniowie wyciągają wnioski i rozwiązują problem.

Wśród metod aktywizujących **werbalnych** wyróżnia się: **„Burzę mózgów”** Alexa, F. Osborna. Metoda zakłada pewne reguły, do których wszyscy uczestnicy muszą się dostosować, a mianowicie: każdy pomysł jest dobry, ważniejsza jest liczba pomysłów niż ich jakość, każdy pomysł zapisujemy w formie podanej przez autora, nie komentujemy pomysłów, nie krytykujemy pomysłów, wszyscy na równych prawach bierzemy udział w zgłaszaniu pomysłów, zgłaszamy pomysły w wyznaczonym czasie. Inną metodą jest np. **„Debata za i przeciw”**. Metoda może być wykorzystana przy omawianiu kontrowersyjnych tematów. Zadaniem uczniów jest zaprezentowanie argumentów „za” i „przeciw” oraz przekonanie innych do swoich poglądów. Uczniowie dowiadują się, jak należy dyskutować, wyrażać swoje zdanie bez prowokacji i osobistych ataków. Wprowadzając tę metodę, nie należy narzucać uczniom swojego punktu widzenia. Każda grupa musi mieć taki sam czas na wypowiedź. Pierwszym krokiem jest określenie tematu debaty, potem podział uczniów na dwie grupy i wyznaczenie czasu na przygotowanie argumentów, następnie prezentacja argumentów, a na zakończenie podsumowanie wyników debaty oraz ocena jakości i siły argumentów. **„Kula śniegowa”** to metoda przydatna przy tworzeniu definicji. Polega na przechodzeniu od pracy indywidualnej do grupowej. Daje każdemu uczniowi szansę na sformułowanie swoich myśli na dany temat, nabywania nowych doświadczeń i umiejętności komunikowania się. Zasady zabawy są następujące: uczniowie wypisują wszystkie informacje na dany temat, następnie w parach odczytują swoje materiały, dyskutują, wybierają istotne cechy i tworzą wspólną definicję, którą zapisują na kartce. Pary łączą się w czwórki, czwórki w ósemki itd. i w ten sposób ustalają wspólną definicję, którą zapisują na dużej kartce. **„Sześć myślących kapeluszy”** jest metodą polegającą na twórczym rozwiązywaniu problemów. Kształci umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach, prezentacji własnego stanowiska, uwzględniania poglądów innych ludzi. Sześciu kapeluszom przypisano sześć różnych sposobów myślenia: kapelusz niebieski – pełni rolę szefa grupy, kieruje dyskusją, przyznaje głos mówcom, kontroluje czy jakiś kolor nie jest preferowany w dyskusji, podsumowuje dyskusję, kapelusz czerwony – kieruje się emocjami i intuicją, kapelusz żółty – jest optymistą, wskazuje zalety i korzyści danego rozwiązania, kapelusz czarny – jest pesymistą, krytykuje, widzi ujemne strony proponowanych rozwiązań, kapelusz biały – wydaje opinie wyłącznie na podstawie faktów i liczb, jest obiektywny, używa rzeczowych

argumentów, nie poddaje się emocjom, kapelusz zielony – to osoba myśląca twórczo i bardzo pomysłowa, autor oryginalnych rozwiązań. Przebieg metody przedstawia się następująco: nauczyciel przygotowuje karteczki w kolorach: niebieskim, białym, żółtym, zielonym, czerwonym, czarnym (w liczbie, która umożliwi podział klasy na równe zespoły). Nauczyciel wykonuje sześć kolorowych kapeluszy symbolizujących różne sposoby myślenia i rozwiązywania problemów, uczniowie losują kolorowe karteczki i kapelusze, tworząc grupy na zasadzie zgodności kolorów. Uczniowie, którzy wylosowali kapelusze, stają się reprezentantami zespołu i biorą udział w dyskusji. Nauczyciel podaje problem do rozwiązania. W określonym czasie grupy przygotowują się do dyskusji, ustalając wspólne, zgodne ze swoim kolorem stanowisko. Po upływie ustalonego czasu na pracę w zespołach następuje dyskusja reprezentantów (kapeluszy) na forum klasy. Uczniowie, którzy wylosowali niebieskie karteczki, zapisują na tablicy pojawiające się w czasie dyskusji argumenty za i przeciw. Dyskusję podsumowuje niebieski kapelusz.

Kolejną grupę metod aktywizujących stanowią metody **ekspresyjne**. Przykładem jest „**drama**”, którą można określić jako „metodę kształcenia, polegającą na aktywnej identyfikacji uczniów z fikcyjnymi rolami i sytuacjami. Drama angażuje w działanie ucznia jego wiedzę i tworzy nowe jej jakości poprzez uruchomienie określonych operacji intelektualnych, emocji, zmysłów i aktywności ruchowej. Tak rozumiana drama określana jest w literaturze przedmiotu jako drama edukacyjna, właściwa czy kreatywna”³²⁰. Drama jest metodą pracy, która w szczególny sposób rozwija inteligencję emocjonalną, otwiera drogę do wewnętrznej kreatywności, wyobraźni i ekspresji³²¹. W dramie uczestnik ujawnia swoje emocje, zdolności, dostrzega zakres swoich możliwości, staje się bardziej twórczy. „**Drama** to stwarzanie sytuacji, w jakiej dziecko ma możliwość samodzielnego dochodzenia do wiedzy w procesie badawczym. Podstawą jej stosowania jest stwarzanie sytuacji pozwalających uczniowi wchodzić w rolę, identyfikować się z innymi osobami. Aranżowane sytuacje są elementem odgrywania ról społecznych, które nie są fikcyjne, lecz znane z życia codziennego (np. jak być rodzicem, koleżanką, sprzedawcą, lekarzem itp.)”³²². Według Cecil O’Neil i Alana Lamberta **drama** to metoda, która umożliwia zrozumienie otaczającego świata poprzez spostrzeganie tego, co dzieje się dookoła, a dzięki temu rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, rozwiązywanie problemów i odczuwanie empatii. Pomaga to z pewnością zrozumieć rzeczywistość i ułatwia

³²⁰ Zob. K. Krasoń, *Cielesne kreowanie roli. Wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju*, [w:] *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krasoń, „Chowanna”, t.1. (36), Katowice 2011, s. 75.

³²¹ Ibidem, s. 84.

³²² M. Migacz, *Neurony lustrzane*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać...*, op. cit., s. 56-57.

funkcjonowanie w niej³²³. Realizacja zadań w tej formie stwarza nieograniczone możliwości działania w doświadczaniu siebie, przeżywaniu i tworzeniu. Podczas ekspresyjnej aktywności pozwala na wgląd w siebie i innych z odmiennej perspektywy. Odkrywanie swoich możliwości kreatywnego i wielostronnego podejścia sprzyja nastawieniu się do wielu różnych sytuacji życiowych. Świadomi własnych możliwości stajemy się bardziej elastyczni, otwarci na ludzi, uczymy się słuchać i rozumieć potrzeby innych tak jak swoje. Znając swoje możliwości łatwiej jest dzielić się swoimi spostrzeżeniami i radzić sobie z różnymi emocjami.

Drama jest formą w pełni świadomie przygotowanej improwizacji, którą opiera się na określonym temacie zawierającym konflikt. Zjawisko konfliktu wydobywa istnienie nastroju i atmosfery, co w naturalny sposób stwarza możliwości przeżywania. W dramie wykorzystuje się zmysły, wyobraźnię, ruch, mowę. Najbardziej istotne jest w niej autentyczne przeżycie emocji odgrywanej postaci. Drama to przyjmowanie ról społecznych poprzez naśladowanie wzorów zachowań. Drama nie jest inscenizacją, ani teatrem, ale jest działaniem w fikcyjnej sytuacji, budowaniem doświadczeń w zaaranżowanym przez nauczyciela wycinku rzeczywistości. W dramie nie ma publiczności, wszyscy biorą w niej udział. Ważne jest, aby nauczyciel był także jej uczestnikiem. W dramie całą uwagę kierujemy na cel, którym jest zrozumienie cudzych przeżyć i emocji, uzdolnienia aktorskie uczniów w tym przypadku, schodzą na dalszy plan.

Drama przyczynia się do bogatego rozwoju wewnętrznego uczniów, uczy koncentracji na sobie i innych, wykorzystuje zmysły, rozwija kreatywność, dodaje pewności siebie i pobudza inwencję twórczą. Sposób przeprowadzenia dramy jest następujący: Nauczyciel proponuje temat, który niesie jakiś konflikt czy problem. Razem z uczniami aranżuje wnętrze klasy – może to być kilka rekwizytów, jakieś elementy skromnej dekoracji. Krótko przedyskutowują wspólnie temat, dzieląc się doświadczeniami. Następnie rozpoczyna się gra, którą można na każdym etapie przerwać i przeanalizować. Ważne, by uczniowie poznali motywy, jakimi kierują się ludzie w swoim postępowaniu, w jaki sposób reagują na określone zachowania innych. W edukacji obywatelskiej najszersze zastosowanie ma drama społeczna, która odwołuje się do bezpośrednich doświadczeń uczniów. Dzięki niej uczniowie mogą poznać różne aspekty codziennego życia i rozwijać świadomość społeczną.

Do działań aktywizujących dziecko należą elementy systemów wychowania muzycznego: **Emila Jaques-Dalcroze’a** – wyrażanie muzyki ruchem – rytmika, **Carla Orffa** – nauka gry na instrumentach, wykorzystywanie improwizacji wokalnych i instrumentalnych,

³²³ K. Witerska, *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Łódź 2010.

łączy w sobie: ruch, gest, taniec, słowo gdzie tworzenie, odtwarzanie i słuchanie muzyki tworzą nierozłączną całość. Głównym celem tej teorii, jak podaje Mirosław Kisiel³²⁴, jest zapewnienie dziecku twórczej aktywności, swobody i radości w obcowaniu z muzyką. Nauka powinna przebiegać w poszanowaniu i uznaniu naturalnych potrzeb ucznia takich, jak: radość, ruch, twórcze doświadczanie, zabawa. System **Zoltana Kodály'a**, to głównie przyswajanie i odtwarzanie muzyki przez śpiew.

Koncepcja uczenia się muzyki według **Edwina E. Gordona** czerpie wzorce zarówno z systemu Z. Kodály'a, E. Jaques-Dalcroze'a, jak i C. Orffa. Obserwuje się także wpływy koncepcji Jamesa Mursella, Rudolfa Labana czy Shinichi Suzuki³²⁵.

Koncepcje metodyczne elementów systemów stymulujących muzyczną aktywność dziecka zostaną dokładniej przybliżone w kolejnym podrozdziale 2.3. niniejszej pracy.

Do kolejnych działań aktywizujących ucznia należą wybrane elementy pedagogiki zabawy: **„Klanza”** – instytucja pozarządowa skupiająca osoby – animatorów ożywiających proces dydaktyczno-wychowawczy. Impulsem do kreatywnych, konstruktywnych i bezpiecznych działań grupowych, budujących pozytywne relacje między nimi jest zabawa, która stwarza warunki do uczenia się przez działanie; **Koncepcje pedagogiczne Celestyna Freineta** oparte na twórczej aktywności dziecka cechują się wewnętrzną motywacją do działania, osobistym stosunkiem do wykonywanych czynności, poczuciem subiektywnej nowości własnych odkryć; **Metoda Dobrego Startu** – najważniejszy jej element, to zajęcia ruchowo-słuchowo-wzrokowe, w czasie których dzieci w rytm melodii rysują litery lub inne znaki graficzne (zakres kl. I); **Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne** – metoda uniwersalna, wykorzystywana głównie w przedszkolu. Ćwiczenia stosowane w tej metodzie opierają się na doświadczeniach ruchowych, intensywności i ciągłości doświadczeń. Mają one szczególne znaczenie dla rozwoju wszystkich dzieci, a szczególnie dla dzieci z zaburzeniami w sferze ruchowej, emocjonalnej i społecznej. W metodzie ruchu rozwijającego wykorzystuje się dotyk, ruch, ćwiczenia świadomości ciała i przestrzeni oraz wzajemne relacje (relacje „Z”, relacje „Przeciwko”, relacje „Razem”); **Ad Libitum**³²⁶, nowatorska metoda wykonania utworu muzycznego oparta na improwizacji, z łac. *według upodobania*. Dopuszcza całkowitą swobodę w wykonaniu rytmu (rzadziej melodii) danego fragmentu. Pojawiła się w XX wieku ze względu na wzrost znaczenia retoryki muzycznej (wyrażenie emocji przez muzykę, mowę

³²⁴ M. Kisiel, *Elementy systemu Karola Orffa w edukacji muzycznej*, „Życie Szkoły” 1993, nr 4, s. 199.

³²⁵ M. Kołodziejki, *Koncepcja Edwina Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2011, s. 56.

³²⁶ Encyklopedia serwisu *Szkolnictwo, pl*, http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Ad_libitum, [data dostępu: 31.05.2018].

bez słów, głos dźwięków) oraz dynamicznego rozwoju **muzyki ilustracyjnej**. W edukacji wczesnoszkolnej metoda dająca dziecku swobodę wypowiedziania się bez konsekwencji popełnienia błędu.

W trakcie nauki szkolnej warto stosować różne metody pracy z uczniem. Stopniowe zwiększanie wymagań zachęca do dalszego wysiłku. Ciekawie prowadzone zajęcia wprowadzają w zachwyt i ułatwiają przyswajanie wiadomości. Wyposażenie dzieci w pewne umiejętności muzyczne zachęca je do udziału w występach, co sprzyja rozwijaniu samodyscypliny, odpowiedzialności za grupę, tworzy więź emocjonalną, pozytywnie wpływa na kształtowanie się wartościowej osobowości dziecka.

Formy tworzenia muzyki stosowane w szkole prowadzą do swobodnego dialogu, psychicznego kontaktu nauczyciela z uczniami oraz wspólnego akceptowania twórczych pomysłów z podjętych działań. Systematycznie prowadzone twórcze działania muzyczne od najmłodszych lat, mogą przynieść w przyszłości zadowalające efekty kształcenia. Do realizacji tego zadania trzeba zachęcać współczesnego nauczyciela, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ z racji stałego, codziennego kontaktu ze swoimi uczniami, ma ku temu okazję. Swoim zaangażowaniem wpływa na ogólny rozwój dzieci, a w tym przypadku ma możliwość kształtowania także i zainteresowań muzycznych. Jeżeli okaże chęć codziennego muzykowania z dziećmi, tym bardziej zbliży się do nich, a wspólna nauka zostanie zapamiętana jako wspaniała zabawa.

Niezwykle cennymi formami aktywności muzyczno-ruchowej są m.in.: **inscenizacje**, dramy, przedstawienia, teatrzyki i związane z tym kreacje, dekoracje, oprawa muzyczna, próby itp. I nie chodzi tu tylko o to, by jak najlepiej „wypaść” przed widownią na scenie (choć jest to ważny element), ale istotny jest przede wszystkim stopień wzajemnego zaangażowania się ucznia i nauczyciela w sam proces radosnego przygotowywania się, przeżywania i tworzenia, realizowania zamierzonego celu, w którym główną rolę odgrywają dzieci. Wszelkie zabiegi przygotowawcze i towarzyszące temu emocje, ekspresja, pomysły, wzajemne motywowanie się, pomoc, wspieranie, zachęcanie, wiara w swoje możliwości, pozytywne myślenie stają się źródłem tworzenia twórczej postawy. Sam proces przygotowywania się do tego przedsięwzięcia jest niezwykle wartościowy, kształcący i motywujący. Wzajemne relacje podczas wspólnych działań, wpływają na kształtowanie się postawy twórczej dziecka, jego niezwykłej osobowości, siły woli i charakteru³²⁷.

³²⁷ U. Słyk, *Kształtowanie postawy twórczej w obszarze muzyki uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej*, „Kultura i Wychowanie” 2015, nr 10 (2), s. 47.

Forma tworzenia muzyki przez dzieci w szkole wymaga od nauczyciela dodatkowego nakładu pracy, wzmożonego wysiłku, chęci, cierpliwości, wyrozumiałości, akceptacji, zaangażowania. Aktywność w tym zakresie wymaga wielu wyrzeczeń i nie należy do łatwych, są jednak i tacy nauczyciele, którzy podejmują się i stosują tę formę muzykowania w edukacji. Proces tworzenia muzyki z uczniami polega na stałym poszukiwaniu, a końcowy efekt takiego działania nie powinien być istotny, chociaż jest ważny w czasie konkretnego wysiłku dziecka, które w tym czasie może czuć się zupełnie spełnione. Nauczyciel, który chce kształtować twórczą postawę swoich uczniów, winien, zdaniem Jana Zborowskiego³²⁸, dysponować bogatą wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, a w działaniach metodycznych stwarzać dziecku możliwości wysuwania własnych pomysłów i samodzielnego zdobywania wiedzy. Powinien tworzyć sytuacje, które będą dla dziecka wyzwaniem do podjęcia aktywności. Nauczyciel, mający na uwadze właściwy rozwój twórczej aktywności dziecka, winien umieć nie tylko „wejść w świat dziecka”, ale razem z nim wzbogacając go i rozwijając to, co już istnieje, powinien umieć tworzyć załączki przyszłej wiedzy o sztuce oraz o sobie samym, pozwalając uruchomić wewnętrzną motywację, by dziecko nie było zmuszane do wykonywania zadań, ale wręcz wykazywało gotowość realizacji. Tym sposobem dziecko może aktywnie tworzyć swój własny, wewnętrzny świat. Świat w którym będzie mogło spontanicznie zdobywać wiedzę, uczyć się planowania i organizowania własnych działań.

2.3. Charakterystyka wybranych koncepcji metodycznych stymulujących muzyczną aktywność dziecka

Wychowanie muzyczne wywiera ogromny wpływ na ogólny rozwój dzieci. W opracowaniach naukowych z zakresu pedagogiki muzycznej, jak podaje Maciej Kołodziejewski³²⁹ przyjęto, że wychowanie muzyczne wywodzi się z teorii wychowania estetycznego, która jest częścią teorii wychowania. Polska koncepcja wychowania estetycznego zwraca uwagę na aspekty poznawcze i kształcące, gdzie podstawowymi kategoriami pojęciowymi są doświadczenie i rozumienie poprzez pobudzanie i rozbudzanie wrażliwości na sztukę szczególnie w formach ekspresyjnych³³⁰. Andrzej Pytlak dokonuje podziału procesu realizacji wychowania muzycznego na fazy. **Pierwsza faza** realizacji spełnia rolę motywacyjno-emocjonalną. Odnosi się do wyrabiania u dziecka postawy emocjonalnej do przedmiotu (muzyka), rozwijania aktywności i motywacji do zajmowania się muzyką oraz ugruntowania podstawowych pojęć muzycznych. **Druga faza** dotyczy wymagań

³²⁸ J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986, s. 45.

³²⁹ M. Kołodziejewski, *Koncepcja Edwina E. Gordona*, ... op. cit., Płock 2011, s. 10-12.

³³⁰ I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000, s. 154-155.

dydaktycznych w zakresie rozwijania wrażliwości estetycznej, zdolności i umiejętności muzycznych, indywidualnej muzykalności. **W trzeciej fazie** – interdyscyplinarnej powinny znaleźć się wartości wychowawcze muzyki, opanowania właściwego odbioru dzieła muzycznego, korzystania z wiedzy muzycznej oraz uczestniczenia w kulturze muzycznej i dorobku społeczeństwa w różnych dziedzinach sztuki³³¹. Biorąc pod uwagę powyższe założenia, wychowanie muzyczne rozumiane jest jako wychowanie pełnego człowieka, gdyż „pojąć istotę muzycznego kształcenia to pojąć istotę człowieka, natomiast zasadniczym zadaniem wychowania w ogóle winno być rozbudzanie aktywności i wyzwalanie zdolności twórczych”³³².

Tworzenie się koncepcji powszechnej edukacji muzycznej podyktowane było koniecznością jej przebudowy po II wojnie światowej. Koncepcja oznacza ogólne ujęcie, obmyślony plan działania, rozwiązania czegoś, pomysł, projekt³³³, jest ona bliska propozycji Marii Przychodzińskiej, która określa koncepcję wychowania muzycznego jako „propozycję określającą cele, treści i formy oraz metody tego wychowania, w przekonaniu jej autorów (autora) nadająca się do powszechnego zastosowania i rzeczywiście stosowana lub pozostawiona w sferze faktów ideowych, mająca jednak wpływ na rozwój świadomości, czym jest i czym być powinno wychowanie muzyczne”³³⁴.

Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego, jak podaje M. Kołodziejski³³⁵, jest rezultatem zbiorowego trudu wielu polskich pedagogów pracujących pod kierunkiem M. Przychodzińskiej oraz wkładu w rozwój tej koncepcji takich autorów, jak Zofia Burowska, Jerzy Kurcz, Andrzej Wilk, Eugeniusz Rogalski, Wojciech Jankowski czy Zofia Konaszkiewicz³³⁶. Koncepcja ta, jest próbą połączenia „tradycyjnych” podejść do nauczania muzyki z ideami pedagogiki „twórczości i ekspresji”³³⁷. Na podstawy teoretyczne wychowania muzycznego składają się elementy następujących dziedzin nauki: teorii

³³¹ A. Pytlak, *Podstawy wychowania muzycznego*, Warszawa 1977, s. 14.

³³² H. Depta, *Wychowanie estetyczne jako „musische erziehung”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3, s. 64-67.

³³³ E. Sobol, red., *Słownik Wyrazów Obcych*, Warszawa 2002, s. 578.

³³⁴ M. Przychodzińska-Kaciczak, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 10.

³³⁵ M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina E. Gordona...*, op. cit., s. 17-18.

³³⁶ J. K. Lasocki, J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Warszawa 1970, s. 126.

³³⁷ Zob. A. Białkowski, *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a współczesne spory o edukację muzyczną*, [w:] *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002, s. 144.

wychowania – głównie estetycznego, teorii kształcenia – szczególnie kształcenia muzycznego, psychologii ogólnej, rozwojowej i muzycznej, estetyki ogólnej i muzycznej oraz aksjologii³³⁸.

Wyjątkowo wartościowe systemy i metody kształcenia muzycznego dziecka zawierają koncepcje opracowane przez takich pedagogów, jak: Emil Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodály i James Mursell. W opracowanych systemach proces edukacji muzycznej zakłada stosowanie wielokierunkowej aktywności dziecka wynikającej z połączenia systemów wychowania muzycznego oraz wychowania przez własną aktywność dziecka w oparciu o koncepcję pedagogiczną Celestyna Freineta. Edukacja muzyczna w myśl stosowanych technik Freineta oparta jest (...), na twórczości muzycznej dzieci, ewokowanej nie tyle zadaniami muzycznymi, ile potrzebą ekspresji, zintensyfikowaną przez nagromadzenie uczuć, pobudzenie wyobraźni, przeżycie niezwykłych sytuacji”³³⁹. W każdej z tych koncepcji dzieci rozpoczynają naukę od naturalnych czynności bliskich sobie, spontanicznych zabaw, kreatywnej i twórczej aktywności artystycznej, gdzie teorię poprzedza praktyka, a ta z kolei pełni kluczową rolę w przeżywaniu, odczuwaniu i rozumieniu muzyki. Na przykład gra na instrumentach w formie zabawy, wyzwala w dziecku radość i pozytywne emocje, które z kolei wpływają korzystnie na zdobywanie przez niego umiejętności uczenia się i poznawania świata o czym pisali m.in. Wincenty Okoń czy Władysław Zaczynski³⁴⁰.

Współczesne systemy edukacji muzycznej powstały głównie w XX wieku. System to „układ elementów mający określoną strukturę, stanowiący logicznie uporządkowaną całość lub też zasady organizacji czegoś, ogół przepisów, reguł obowiązujących, stosowanych w jakiejś dziedzinie”³⁴¹. Maria Przychodzińska systemami wychowania muzycznego nazywa programy – zawarte w nich: cele, treści, formy, metody kształcenia opierające się na określonych podstawach estetyczno-pedagogiczno-psychologicznych weryfikujące teoretyczne założenia w badaniach empirycznych, które sprawdziły się w wieloletniej praktyce edukacyjnej. Innymi słowy, systemami nazywa rezultaty muzyczno-teoretycznej i praktycznej działalności: E. Jaques-Dalcroze’a, Carla Orffa, Zoltana Kodály’a czy Jamesa Mursella w istotny sposób rozwinięte przez ich licznych współpracowników³⁴².

³³⁸ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, op. cit., s. 12-18; L. Wollman, *Wprowadzanie dziecka w świat wartości (nie tylko muzycznych) a przygotowanie zawodowe nauczyciela*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, tom 3, Katowice 2010, s. 284.

³³⁹ Ibidem, s. 129.

³⁴⁰ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995; W. Zaczynski, *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*, Warszawa 1990.

³⁴¹ E. Sobol, red., *Słownik...*, op. cit., s. 1065.

³⁴² M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, op. cit., s. 114.

Emil Jaques-Dalcroz'e żył w latach (1865-1950) – szwajcarski muzyk, kompozytor i pianista, teoretyk, choreograf i pedagog. Urodził się w Wiedniu, kształcił w Genewie i Paryżu. Pojmował muzykę podobnie jak rozumieli ją starożytni greccy uczeni. Opracował własną koncepcję kształcenia muzycznego opartą na programie nauczania gimnastyki rytmicznej dla dzieci do lat 12. Teoretyczne podstawy swojej metody oparł na ówczesnej dostępnej mu wiedzy w zakresie muzyki, filozofii, psychologii, pedagogiki i medycyny. Jako wybitny pedagog przyczynił się do zreformowania tańca. W ruchu tanecznym wykorzystał naturalne możliwości ciała jako instrumentu służącego do wyrażania muzyki. Połączył intuicyjnie ciało z emocjonalnym przeżywaniem muzyki, uzewnętrzniając jej głęboki wymiar. Istotnym składnikiem metody muzyczno-ruchowej E. Jaques-Dalcroze'a są swobodne, instynktowne i estetyczne interpretacje ruchowe zgodne z muzyką, w których ruch odzwierciedla przebieg utworu w zakresie rytmu, tempa, dynamiki, artykulacji, melodyki, faktury czy też formy. Z interpretacją ruchową może współistnieć śpiew, recytacja i gra na instrumentach głównie perkusyjnych³⁴³. „Metoda E. Jaques-Dalcroze'a przełamała stereotyp stylu klasycznego i wprowadziła powiew świeżości nie tylko w obszarze sztuki baletowej i tańca scenicznego, ale przede wszystkim wyznaczyła nowe drogi muzycznego wychowania dzieci i młodzieży. E. Jaques-Dalcroze, to pierwszy pedagog-muzyk tak wyraźnie podkreślający wychowawczy potencjał muzyki i jej rolę w harmonijnym kształtowaniu osobowości młodego człowieka. Program edukacji muzycznej Szwajcara obejmował rytmikę, solfeż i improwizację, z czego pierwsza i ostatnia stanowiły w ówczesnej pedagogice muzycznej nowość”³⁴⁴.

E. Jaques-Dalcroze stworzył żywy do dziś zintegrowany system nie tylko wychowania muzycznego, ale także metodę dającą szerokie możliwości harmonijnego oddziaływania na intelektualny, emocjonalny i fizyczny rozwój człowieka. Najważniejsze cele metody to: rozwijanie wrażliwości muzycznej w całym organizmie, tworzenie poczucia porządku i równowagi po obudzeniu wszystkich sprawności motorycznych oraz rozwijanie wyobraźni. Metoda kształcenia i wychowania muzycznego E. Jaques-Dalcroze'a zespala ze sobą trzy ściśle powiązane i wzajemnie uzupełniające się ogniwa – formy nauczania, jak: rytmika, kształcenie słuchu (solfeż) i improwizacja. **Rytmika** stanowi podstawę metody. Polega na aktywnej percepcji – słuchaniu/przeżywaniu, wyrażaniu i odtwarzaniu muzyki za pośrednictwem ruchów ciała. **Solfeż**, jako drugie ogniwo, stanowi pomost między rytmiką, a umiejętnościami

³⁴³ A. Pyda-Grajpel, *Znaczenie Emila Jaques-Dalcroze'a dla reformy tańca na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 6-7.

³⁴⁴ A. Weiner, *Współczesne (mega) trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela*, „Chowanna” 2013, nr 2, s. 62.

wykonawczymi (granie na instrumentach, dyrygowanie itp.). Celem solfeżu było doprowadzenie ucznia do możliwie świadomego słyszenia muzyki (osiągnięcie słuchu absolutnego). Trzecie ogniwo, to **improvizacja**: muzyczno-ruchowa, instrumentalna i głosowa. Stwarza możliwości do rozwijania kreatywności poprzez uzewnętrznianie różnymi środkami wykonawczymi – w ruchu, grze na różnych instrumentach, za pośrednictwem głosu. Improvizacja zaspokaja tkwiącą w każdym człowieku potrzebę twórczego wypowiedzania się. W metodzie rytmiki stosowane są dwie formy improvizowania: improvizacja instrumentalna muzyki do zadań ruchowych i improvizowanie jako forma aktywności ucznia: rytmiczna, ruchowa, wokalna, instrumentalna (na instrumentach perkusyjnych, fortepianie). Wymienione improvizacje, stwarzają nieograniczone możliwości stymulowania twórczych działań artystycznych, przenikających się procesów twórczych od nauczyciela do ucznia (i odwrotnie). Są znakomitą narzędziem pobudzania kreatywności uczniów i dostarczania im jedynej w swoim rodzaju radości płynącej z tworzenia³⁴⁵.

Wyniki wieloletnich badań naukowych dowodzą, że aktywność artystyczna wpływa korzystnie na harmonijny rozwój ucznia. Wartością aktywności artystyczno-ruchowej (rytmiki) jest kształtowanie emocjonalności dziecka w wymiarze bezpiecznej ekspresji, rozładowywaniu energii czy zapobieganiu nieumiejętnego odczytywania własnych i cudzych emocji. E. Jaques-Dalcroz'e podkreślał, że celem rytmiki jest poznanie siebie, swoich możliwości po to, by rozumieć innych i umieć sobie radzić w życiu. Metoda E. Jaques-Dalcroze'a oparta jest na podstawach psychologii, pedagogiki, a także na wiedzy o mózgu i funkcjonowaniu umysłu (neurodydaktyka). Zagadnienie neurodydaktyki dokładniej omówiono w drugim rozdziale niniejszej pracy. Elementy zawarte w rytmice, takie jak: ruch, muzyka, emocje współgrają ze sobą stymulując mózg. „Harmonizowanie funkcji cielesnych z funkcjami myślowymi, stanowiące naczelną zasadę tej metody, pozwoliło odkryć i doświadczyć, że nie tylko funkcje myślowe decydują o dyspozycyjności mięśni, ale i odwrotnie: ćwicząc mięśnie pobudzamy mózg do działania”³⁴⁶. Zajęcia rytmiki bazują na naturalnym ruchu, uwzględniając możliwości wykonawcze i wszystkie etapy rozwoju ruchowego człowieka. Nawet podczas wykonywania zwykłych czynności z wykorzystaniem innych zmysłów, jak: dotyku czy wzroku poprzez stymulację słuchowo-ruchowo-czuciową przyczyniamy się do rozwoju sieci neuronalnej mózgu. Rozszerzając zakres wrażliwości czuciowej, dbamy o rozwój emocjonalny. Przez połączenie dotyku z pobudzaniem innych zmysłów w mózgu aktywizuje się więcej

³⁴⁵ E. Jakubowska, *Rytmika Dalcroze'a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 13.

³⁴⁶ E. Jaques-Dalcroz'e, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992.

obszarów, dzięki czemu sieć neuronalna staje się bogatsza³⁴⁷. Zatem zajęcia rytmiki nie ograniczają się jedynie do słuchania i reagowania na zmiany w przebiegu muzyki „Celem rytmiki jest obudzenie i wzmocnienie odczuć ruchowych. Dzięki współdziałaniu systemu nerwowego komórek mózgowych odczucia sensoryczne zmieniają się w uczucia. Z drugiej strony, oddziałując na zmysły, można wywołać uczucia”³⁴⁸.

W metodzie E. Jaques-Dalcroze’a istotne jest zapewnienie dziecku równomiernego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego. Żaden z nich nie powinien dominować nad pozostałymi. W metodzie tej dąży się do zapewnienia równowagi pomiędzy wszystkimi rodzajami zdolności: analitycznymi, estetycznymi i emocjonalnymi. Celem wczesnej edukacji artystycznej nie jest poprawne wykonanie „dzieła”, lecz towarzyszące temu procesowi korzystne zmiany zachodzące w psychice dziecka³⁴⁹. Dziecko uczy się pokonywać trudności i osiągać cel, działać systematycznie i konsekwentnie. Muzykując wspólne w każdej formie, uczy się współdziałania, tworzenia wspólnego dzieła.

Kolejnym znaczącym muzykiem był **Carl Orff**³⁵⁰ (1895-1982), niemiecki kompozytor, pedagog i dyrygent. Wywodził się z dobrze usytuowanej rodziny bawarskiej. Jego życie i działalność pedagogiczno- muzyczna związana była z Akademią Muzyczną w Monachium³⁵¹. W swojej twórczości nawiązywał do starogreckiej idei wychowania poprzez sztukę, muzykę, a także odwoływał się do muzyki średniowiecza i renesansu postulując doskonałość duchową i cielesną³⁵². Opracował koncepcję wychowania muzycznego, polegającą na inspirowaniu i kierowaniu przez nauczyciela tworzeniem muzyki przez dzieci³⁵³. Dążył do uaktywnienia uczniów, inspirując ich do samodzielnego tworzenia muzyki, kreowania własnych pomysłów muzycznych, preferował twórczość nad innymi formami umuzykalnienia. W metodzie Orffa granie na instrumentach z wykorzystaniem tzw. *Instrumentarium Orffa*, w którego skład wchodzi instrumenty dęte, instrumenty perkusyjne o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku, instrumenty strunowe, instrumenty klawiszowe, pełni znaczącą rolę w rozwoju dziecka. Twórcza aktywność i zabawa dziecka w metodzie C. Orffa są traktowane priorytetowo. Tworzenie, odtwarzanie, słuchanie i realizacja ruchowa muzyki stanowią

³⁴⁷ B. Gruberne-Bernacka, *Rytmika w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4, s. 17.

³⁴⁸ Ibidem, s. 17.

³⁴⁹ Ibidem.

³⁵⁰ H. Gassner, *Carl Orff. Fotodokumente 1978-1981, Mit einem Textbeitrag von Werner Thomas*. München 1994.

³⁵¹ T. Rösch, Hrsg., *25 Jahre Orff-Zentrum München – Chronik 1990-2015*, Eine Sonderpublikation des Orff-Zentrums München, München, 2015, <http://www.orff-zentrum.de/orff-zentrum/haus/>, [data dostępu: 24.11.2018].

³⁵² M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 121.

³⁵³ A. Chodkowski, red., *Encyklopedia muzyczna*, Warszawa 2002, s. 638.

nierozłączną całość. Szczególny jednak nacisk położony jest na aktywność twórczą dziecka, a raczej na to, co ono z muzyką uczynić potrafi³⁵⁴. Dzięki zabawom, uczniowie mają szansę przeżyć i poznać sekrety muzyki, zdobyć wiedzę, i doświadczenie muzyczne. Przewodnią myślą kompozytora stało się hasło „zapewnić wszystkim dzieciom wychowanie muzyczne, ucząc je odnajdywać w muzyce piękno i radość płynące ze wspólnego, twórczego muzykowania”³⁵⁵. Instrumentarium Orffa zajmuje centralne miejsce, ponieważ w tej formie mogą brać udział wszystkie dzieci niezależnie od poziomu uzdolnień muzycznych. Zaletą całego instrumentarium jest łatwość w opanowaniu gry na poszczególnych instrumentach. W edukacji wczesnoszkolnej muzykowanie na instrumentach stanowi jedną z ulubionych przez dzieci form aktywnego obcowania z dźwiękami. „Akompaniowanie do piosenek, wierszyków czy zabaw stanowi nieodmiennie wielką atrakcję dla dzieci. Nie tylko wzbogaca brzmienie opracowanych utworów, uczy również dzieci dyscypliny, kształci ich uwagę i pamięć, rozwija koncentrację, poczucie rytmu i słuch muzyczny”³⁵⁶. U Orffa ruch z muzyką³⁵⁷ ma charakter kreatywny, realizuje się spontanicznie podczas zabawy i zadań twórczych odzwierciedlając potrzebę chwili, wewnętrzny nastrój i wyobraźnię dziecka. Dziecko oddając się swobodnemu poruszaniu wykorzystuje przestrzeń fizyczną i fikcyjną do przemieszczania się w wyobraźni, w miejsca odległe, nieodkryte i tajemnicze³⁵⁸.

W Polsce idee *Schulwerk – Orff* propaguje Jacek Tarczyński, pedagog, nauczyciel muzyki, uczestnik Studiów Podyplomowych w Salzburgu *Advanced Studies In Music and Dance Education – Orff – Schulwerk*³⁵⁹. Muzyk dzieli się zdobytą wiedzą i doświadczeniem z nauczycielami m.in. podczas Ogólnopolskich Konferencji Metodycznych Nauczycieli Muzyki, organizowanych przez Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki³⁶⁰. Oferuje także zajęcia szkoleniowe dla nauczycieli, organizatorów kursu i studentów.

Idee C. Orffa przybliżyła także Małgorzata Komorowska³⁶¹, opracowując tzw. *Orkiestrę dziecięcą*, której założeniem metodycznym jest „Zabawa w orkiestrę”, dostępna dla wszystkich

³⁵⁴ Z. Burowska, *Słuchanie ...*, op. cit., s. 38.

³⁵⁵ E. Rakowska, *Muzykowanie z instrumentarium orffowskim*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 34.

³⁵⁶ U. Smoczyńska-Nachtman, *Muzyka dla dzieci*, Warszawa 1992, s. 32.

³⁵⁷ M. Kugler, Hg., *Elementarer Tanz – Elementare Musik: Die Günther-Schule München 1924 bis 1944*, Mainz 2002.

³⁵⁸ A. Szalek, *Koncepcja Carla Orffa w kreatywnych działaniach muzycznych ucznia*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s.24.

³⁵⁹ J. Tarczyński, *Studia Podyplomowe „Advanced Studies In Music and Dance Education – Orff Schulwerk w Salzburgu* „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 59-65.

³⁶⁰ Zob. Ogólnopolskie Konferencje Metodyczne Nauczycieli Muzyki, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne_z_4.html, [data dostępu: 27.11. 2018].

³⁶¹ M. Komorowska, *Orkiestra dziecięca*, cz. 1-2, Warszawa 1978.

dzieci, zarówno uzdolnionych muzycznie jak i tych mniej zdolnych – nie zaś szkolenie zespołu w celu osiągnięcia artystycznej doskonałości. W myśl tego założenia ważniejszy będzie sam proces zespołowego muzykowania, niż jego rezultat ostateczny³⁶².

Krystyna Stasińska³⁶³ natomiast, w swoim opracowaniu *Instrumentarium Orffa w szkole*, przybliży kolejność etapów twórczego realizowania zdań muzycznych przy zastosowaniu instrumentów dziecięcych. Oprócz tradycyjnego instrumentarium można zastosować także efekty brzmieniowe stosując tzw. technikę *Body percussion* (perkusja ciała).

W obecnym systemie edukacyjnym zbyt mała ilość godzin dydaktycznych przeznaczonych na muzykowanie z dziećmi oraz niedostatek wyposażenia sal zajęciowych w odpowiednie instrumentarium w polskich przedszkolach i szkołach, znacznie ogranicza nauczycielom realizowanie w pełni idei Orffa.

Następnym muzykiem, który przyczynił się do rozkwitu systemu edukacyjnego był **Zoltan Kodály** (1882-1967), węgierski kompozytor, etnograf, dyrygent, teoretyk i krytyk muzyczny oraz językoznawca. Jako pedagog przyczynił się do zreformowania systemu nauczania muzyki w szkolnictwie węgierskim. Jego zainteresowanie folklorem węgierskim, głównie pieśnią węgierską wzrastało od początku studiów i pracy artystyczno-naukowej. Szczególnie upodobał sobie pieśni ludowe, w których odnajdywał niezawodną wartość, walory podstawowe i sens artystyczny. W pieśniach dostrzegał oryginalność melodyczną metryczną, ład i formę, mnogość wyrazu, czytelność treści i autentyzm. Z. Kodály, wraz z kompozytorem o światowym znaczeniu węgierskim Bělą Bartókem, podjął trud przywrócenia właściwego miejsca węgierskiej muzyce ludowej³⁶⁴. Węgierski program wychowania muzycznego oparty jest na śpiewie połączonym z solfeżem i kształceniem głosu (rozwój chóralistyki). Program zakłada naukę gry na instrumentach oraz słuchanie muzyki. W swojej metodzie Kodály wykorzystuje także ruch połączony z rytmem jako ćwiczenie improwizacyjne znaczące w rozwoju muzycznym dzieci. U podstaw sukcesu Kodály'a należy uważać samą metodę, którą niektórzy uważają za tradycyjną. Składają się na nią: odpowiednia literatura muzyczna, solfeż jako podstawa umiejętności czytania nut i rozwoju słuchu muzycznego oraz wykorzystanie instrumentów muzycznych, głównie fletów prostych³⁶⁵. Jak pisze Wojciech Jankowski, w koncepcji Kodály'a kluczową rolę spełniają trzy elementy: pierwszy to folklor (w całym bogactwie muzyki artystycznej w postaci ćwiczeń śpiewanych),

³⁶² B. Michalak, *Recepcja systemu Carla Orffa w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3, s. 13.

³⁶³ K. Stasińska, *Instrumentarium Orffa w szkole*, Warszawa 1986, s. 7.

³⁶⁴ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, op. cit., s. 131.

³⁶⁵ W. Jankowski, *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1970, s. 100.

drugi element stanowi metoda relatywna (relacyjna), a ostatni element to śpiew (zwłaszcza zespołowy)³⁶⁶. Kodály wprowadza fonogestykę i solmizację, które ułatwiają przyswajanie dźwięków w krótkim czasie. Silnie wyeksponowaną kolejną formą u Kodály'a, jest nauka słuchania muzyki, z dokładnym poznaniem i zapamiętaniem odpowiednio dobranego pod względem systematyzacji materiału muzycznego. Słuchanie muzyki powiązane jest ze śpiewaniem, czytaniem i pisanem muzyki, gdzie literatura muzyczna stanowi inspirację i źródło poznania³⁶⁷. System Kodály'a podobnie jak system Orffa (częściowo) ma charakter narodowy, żeby go rozpowszechniać na terenie innej kultury, należy go odpowiednio przysposobić. Idea systemu Kodály'a zakłada praktykę wychowania muzycznego poprzez artystyczne, profesjonalne wykonawstwo wokalne prowadzące do poznawania muzyki narodowej i artystycznej różnych narodów³⁶⁸.

James Mursell (1893-1963) amerykański psycholog i pedagog. Program wychowania muzycznego J. Mursella uwzględnia różne formy aktywności muzycznej w procesie edukacji muzycznej dzieci uzasadniając tę konieczność z punktu widzenia psychiki dziecka i zasad dydaktycznych. Założenia systemu Mursella obejmowały: znajomości psychiki dziecka i jej rozwoju, humanistyczne idee, jako podstawa programu muzycznego, a przez to wielorakie możliwości wpływania na rozwój dziecka, wykorzystanie badań empirycznych do prawidłowego formułowania celów, treści, form, metod wychowania muzycznego podkreślając przy tym pluralizm form, rolę nauczyciela i warunków organizacyjnych w realizacji programu³⁶⁹. Mursell proponuje metodę względną jako podstawową formę, uzależniając od niej rozwój muzyczny dziecka i uzasadniając jej konieczność jako jedynej drogi do pełnego zrozumienia muzyki. Za podstawową formę ekspresji muzycznej uznaje śpiew, akcentując niemożność zastąpienia go innymi formami. Z innych form wyodrębnia grę na instrumentach, lecz tutaj odróżnia nauczanie ekstensywne od intensywnego. W nauczaniu ekstensywnym uczestniczą wszystkie dzieci, a stawiane im zadania leżą w ich możliwościach wykonawczych w zakresie gry na instrumentach (specjalne instrumenty wzorem instrumentarium Orffa). Gra intensywna wymaga zdaniem Mursella doskonalenia umiejętności instrumentalnych i technicznych, mogą w niej uczestniczyć dzieci zdolniejsze. Tym samym Mursell podkreśla wychowawczą i kształcącą rolę muzycznych zespołów instrumentalnych,

³⁶⁶ W. Jankowski, *Prace Instytutu Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie na rzecz powszechnej edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1991, nr 1, s. 24-25.

³⁶⁷ Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, Warszawa 1976, s. 39.

³⁶⁸ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, op. cit., s. 137.

³⁶⁹ Ibidem, s. 139.

dziecięcych i młodzieżowych³⁷⁰. Mursell poświęca sporo uwagi słuchaniu muzyki, które ma być zintegrowane z innymi formami wychowania muzycznego. Słuchanie muzyki dzieli na normatywne, które służy powtarzaniu wzoru melodycznego, rytmicznego i emisyjnego interpretacyjnemu, czyli percepcji utworów muzycznych – słuchanie analityczne. Ogromną wagę Mursell przywiązuje do twórczości muzycznej, której nie traktuje jako odrębnej formy, lecz jako zasadę dydaktyczną każdej lekcji, każdego kontaktu dziecka z muzyką. Ukazuje wartości aktywnych zachowań (rytmicznych, ekspresyjno-ruchowych) w kształceniu postaw twórczych dziecka³⁷¹.

Analizując wybiórczo przedstawione systemy, koncepcje, metody E. Jaques-Dalcroze’a, C. Orffa, Z. Kodály’a i J. Mursella, dochodzi się do następujących wniosków: wszystkie dotyczą upowszechniania edukacji muzycznej poprzez ekspresyjne działania rozwijające aktywność muzyczną – od śpiewu, poprzez ruch, do gry na instrumentach. Wszystkie podstawy teoretyczne systemów nawiązują do psychologiczno-pedagogicznych realizacji zadań z zakresu rozwojowych potrzeb dziecka. Zdaniem Marii Przychodzińskiej system Emila Jaques-Dalcroze’a i Carla Orffa zasługują na miano tożsamyh programowo, nawiązujących swymi ideami do szkół freinetowskich, wspierających twórczość, ekspresję i troskę o wszechstronny rozwój dziecka. Jedynie założenia systemu Kodály’a nie przyjmują istnienia potrzeby twórczej edukacji dziecka oraz nie wnikają w psychologię rozwoju³⁷². W zakresie treści muzyczno-repertuarowych system Kodály’a i częściowo Orffa korzysta z dorobku kulturowego danego narodu. Punktem wyjściowym wymienionych systemów jest muzyka oparta na motywach, frazach i zdaniach muzycznych, do elementarnych piosenek ludowych i innych rodzajów muzyki.

Oдноśnie preferencji form muzyczno-dydaktycznych, każdy z systemów łączy idee pobudzania twórczej postawy dziecka i kształcenia w kierunku umiejętności swobodnej improwizacji muzycznej, co prowadzić ma do świadomego zrozumienia i odbioru istoty muzyki, a tym samym wzbogacić ogólny rozwój psychofizyczny dziecka. W systemie Kodály’a słuchanie muzyki pełni zasadniczą rolę. Kodály stawia na wykonawstwo muzyczne odtwórcze (szczególnie śpiew) rezygnując z formy twórczości. W systemie Orffa szczególne miejsce zajmuje gra na instrumentach (improwizacja instrumentalna, wokalna, wokarno-instrumentalna oraz ruchowa). U Jaques-Dalcroze’a natomiast przeważa realizacja ruchem (improwizacja

³⁷⁰ Zob. M. Kołodziejski, *Koncepcja Edwina Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*, Płock 2011, s. 76.

³⁷¹ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne...*, op. cit., s. 141.

³⁷² Ibidem, s. 144.

ruchowa elementów muzyki)³⁷³. J. Mursell nawiązuje do osiągnięć Jaques-Dalcroze'a, a gra na instrumentach, jako istotna forma muzykowania, odnajduje swoje zastosowanie w każdej przybliżonej koncepcji w formie muzykowania zespołowego jak i indywidualnego.

W przypadku kształcenia świadomości struktur muzycznych Kodály, Jaques-Dalcroze i Mursell opowiadają się za celowym kształceniem świadomości struktury muzycznej utworów, kształceniem wyobrażeń słuchowych połączonych z umiejętnością zapisu nutowego, ujmowaniem formy oraz analizy struktur muzycznych. Jedynie C. Orff opowiada się za spontanicznością przeżycia estetycznego³⁷⁴.

Wybrane systemy Z. Kodály'a, E. Jaques-Dalcroze'a, C. Orffa, silnie zakorzenione (jako elementy) w polskiej koncepcji powszechnej edukacji muzycznej, stanowią jej fundament. Aczkolwiek można zauważyć tendencję do łączenia wymienionych systemów. Na ich gruncie tworzy się gamę nowatorskich możliwości. Twórcze i nowoczesne podejście umożliwia wypracowanie jak najbardziej atrakcyjnych dla dzieci/uczniów metod obcowania z muzyką. W edukacji, w oparciu o elementy systemu wychowania muzycznego C. Orffa, pojawiają się innowacyjne, aktywizujące metody i formy kontaktu z muzyką np. aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss czy pedagogika zabawy. W Polsce prekursorem rozpowszechniania oryginalnych metod nauczania muzyki w przedszkolu i szkole, w oparciu o idee **Carla Orffa** jest Jacek Tarczyński³⁷⁵, nazywany przez dzieci „Panem Jackiem od muzyki” lub „Panem Orffem”³⁷⁶. Tak o nim pisał Wojciech Ciechan: „Potrafi wyzwolić w dzieciach radość i wolność zabawy oraz spontaniczność i pomysłowość w muzykowaniu zbiorowym”³⁷⁷. Muzyk i pedagog opracował również nowatorski podręcznik pt. „Muzyczne podróże Zebrusia”³⁷⁸, w którym zamieszcza zapożyczone, a także własne pomysły i ciekawe rozwiązania metodyczne. Uzupełnieniem książeczki są pomoce dydaktyczne, jak: płyta z podkładami muzycznymi i utworami artystycznymi oraz instrument – nowatorsko zaprojektowane dzwonki diatoniczne.

³⁷³ Ibidem, s. 144-145.

³⁷⁴ Ibidem, s. 145.

³⁷⁵ J. Tarczyński, *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2/3, s. 90-91; Tenże, *Próba polskiej adaptacji metody Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 2, s. 71-77; Tenże, *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej dzieci młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5, s. 38-47; Tenże, *Wykorzystanie zabawek dziecięcych na zajęciach muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 4, s. 43-46.

³⁷⁶ J. Tarczyński, http://wychowaniemuzyczne.pl/o_mnie.php, [data dostępu: 10.12.2018].

³⁷⁷ Ibidem.

³⁷⁸ J. Tarczyński, *Muzyczne podróże Zebrusia*, Warszawa 2014.

Aktywizujące działania nauczyciela w kształceniu muzycznym uczniów przybliża również Elżbieta Frołowicz³⁷⁹. W swych propozycjach sięga do technik Celestyna Freineta i nawiązuje do metod **aktywnego słuchania muzyki** według Batii Strauss. Przykładem innowacyjnego spojrzenia na edukację muzyczną są działania Wojciecha Wietrzyńskiego³⁸⁰, który propaguje **naukę gry na flażolecie**. Opracowane śpiewniki zawierają znane i lubiane piosenki zaaranżowane na flażolet. Śpiewnik posiada zapis nutowy jak i również graficzny zapis dźwięków na flażolecie w postaci tabulatury. Zawarte słowa i akordy gitarowe pozwalają na wspólne muzykowanie i śpiewanie. Środkiem sprzyjającym twórczej, ruchowej ekspresji dziecka jest kolejna innowacyjna metoda tzw. „neuroedukacji małego dziecka” z wykorzystaniem zestawu edukacyjnego dywanu „**Tuputan**”³⁸¹. Metoda opracowana przez Mariolę Stryję skierowana jest do dzieci przedszkolnych i edukacji wczesnoszkolnej. Mata dywanowa ułatwia zrozumienie pojęć matematycznych i przyrodniczych. Może być wykorzystywana do wszelkich zajęć ruchowych, korekcyjnych czy też rehabilitacyjnych. Warto zauważyć także działalność pedagogiczno-folklorystyczną Józka Brody³⁸², który realizuje własne produkcje muzyczne z **zespolem „Dzieci z Brodą”**.

Z myślą o najmłodszych dzieciach nowatorską metodę „**Edukacji przez ruch**” proponuje Dorota Dziamska³⁸³. Opracowana przez autorkę metoda integruje ciało ze zmysłem w rytm celowo dobranej muzyki przez osobę dorosłą. Polega na wykorzystaniu spontanicznej aktywności i radości dzieci podczas zabawy. Inną innowacyjną metodę pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym opracowali Urszula i Adam Misior – nauczycielka i muzyk. Ich propozycja to „**Metoda Kolorowych Dźwięków**”³⁸⁴ – autorska metoda nauki grania utworów muzycznych na instrumencie, w tym przypadku macie klawiszowej tzw. „**Kolor Piano**” opatrzonej systemem kodowania przy pomocy figur geometrycznych w siedmiu kolorach.

Od 2017 r. ruszył Ogólnopolski Program **Pracowania Muzyczna Casio**. Pierwsza wzorcowa pracownia powstała w Publicznej Szkole Podstawowej nr 17 im. „Przyjaciół Dzieci” w Radomiu. Przygotowany program przeznaczony jest dla publicznych szkół podstawowych, a jego celem jest upowszechnianie nauki gry na instrumentach klawiszowych wśród polskich dzieci. Merytoryczną opiekę nad nim sprawuje zespół ekspertów Stowarzyszenia Nauczycieli

³⁷⁹ E. Frołowicz, *Aktywny uczeń w świecie muzyki*, Gdańsk 2008; Taż, *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, Gdańsk 2012.

³⁸⁰ W. Wietrzyński, *Flażolet – prosty sposób na miłe muzykowanie-śpiewanie – śpiewnik*, Poznań 2002.

³⁸¹ Metoda „Tuputan”, <http://tuputan.pl/metoda/>, [data dostępu: 25.09.2018].

³⁸² J. Broda - *Dzieci z Brodą*, płyta CD „Czuwaj wiaro! Piosenki z Powstania Warszawskiego 1944”; <http://www.joszkobroda.pl/pl/>; <http://www.dziecizbroda.pl/pl/>, [data dostępu: 25.09.2018].

³⁸³ D. Dziamska, *Edukacja przez ruch: kropki, kreski, owale, wiązki*, Warszawa 2005.

³⁸⁴ *Metoda Kolorowych Dźwięków*, <http://kolorowedzwieki.pl/o-metodzie/>; https://www.youtube.com/watch?v=HY_fJEF9HXU, [data dostępu: 26.09.2018].

Muzyki pod przewodnictwem Mirosława Grusiewicza³⁸⁵, Realizacja projektu daje szansę rozwijania nie tylko zdolności muzycznych uczniów, ale także umożliwi ich wszechstronny rozwój. Wielobarwną książeczkę pt. „Kolorowe dźwięki”, kieruje Jacek Biskupski³⁸⁶ do najmłodszych adeptów gry na fortepianie, pianinie lub keyboardzie w wieku 4-7 lat. Wesole, kolorowe wydanie zawiera muzyczne domino, kolorowanki, schemat klawiatury, gry, zabawy i lekcje pomagające w szybkiej i przyjemnej nauce nut.

Przybliżone innowacyjne, aktywizujące metody nauczania muzyki najczęściej skierowane są do dzieci najmłodszych. W tym wieku dzieci są ciekawe świata, chłonne wiedzy i chętne angażują się do każdej aktywności, dlatego warto od najmłodszych już lat wzbudzać i rozwijać zainteresowania muzyczne. Przyzwyczajając uczniów do słuchania i bawienia się muzyką na rozmaity sposób. Możliwe, że z czasem wytworzą się pewne nawyki i chęć muzykowania w gronie osób o podobnych zainteresowaniach. Z pewnością daje to szansę kulturowego rozwoju, poszukiwania i realizowania się wielokierunkowo. Zaspokojenie ciekawości poznawczej dzieci przez zabawę przyczynia się do oswojenia ich ze światową kulturą muzyczną.

³⁸⁵ M. Grusiewicz, *Lekcje muzyki na nowo! Startuje Ogólnopolski Program Pracownia Muzyczna Casio*. <http://www.wychmuz.pl/>, [data: dostępu: 09.10.2018].

³⁸⁶ J. Biskupski, *Podręcznik do nauki gry na fortepianie. Kolorowe dźwięki*, cz. I, cz. II.

Rozdział 3. Twórczość muzyczna uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Rozdział trzeci niniejszej pracy dotyczy twórczości muzycznej uczniów na pierwszym etapie edukacji. W podrozdziałach zostanie przybliżona działalność artystyczna dzieci w wieku szkolnym w świetle założeń programowych oraz wybranych podręczników i przewodników do nauczania muzyki w szkole. Zostanie zwrócona uwaga na terapeutyczne przesłanki twórczych działań muzycznych dzieci z trudnościami wychowawczymi i edukacyjnymi w nawiązaniu do muzykoterapii i do muzyki w profilaktyce i terapii. Ostatnie zagadnienie w tym rozdziale przybliży rolę środowiska pozaszkolnego w procesie rozwijania kreatywnej aktywności ucznia.

3.1. Działalność artystyczna dzieci w wieku szkolnym w świetle założeń programowych oraz wybranych podręczników i przewodników do nauczania muzyki w szkole

Kształcenie współczesnego człowieka, zdolnego do pokonywania życiowych trudności, jakie oferuje nam współczesna rzeczywistość wymaga zintegrowanych działań systemu edukacji szkolnej i pozaszkolnej, środowiska rodzinnego, mediów oraz całego systemu edukacji estetycznej. Zgodnie z wolą rodziców i państwa, szkoła przygotowuje ucznia do życia w społeczeństwie. Stwarza warunki do wykształcenia człowieka o zintegrowanej osobowości, myślącego krytycznie, twórczo i kreatywnie, który sprosta wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości. Wprowadza go w świat podejmowania trudnych decyzji, wyborów i wyzwań w świetle demokracji, szczęśliwego w społeczeństwie, żyjącego w przyjaźni z innymi i w zgodzie z samym sobą, realizującego się życiowo.

Przygotowanie do pełnienia określonej roli w życiu dorosłym rozpoczyna się już w momencie przyjścia na świat. Ku radości swoich rodziców dziecko wzrasta pod ich opieką, stopniowo rozszerza zasięg kontaktów z osobami bliskimi, dalszą rodziną, środowiskiem rówieśniczym-przedszkolnym i szkolnym, pracowniczym, by w końcu móc dokonywać wyboru ostatecznej drogi życiowej, a następnie przekazywać zdobytą wiedzę, umiejętności, wartości i mądrości życiowe kolejnemu pokoleniu. Zanim jednak dziecko stanie się dorosłym, na każdym etapie dorastania przystosowuje się do życia, doświadcza wielu wpływów i różnorodnych działań edukacyjnych, które mają na celu ukształtowanie człowieka wartościowego, empatycznego i samodzielnego.

Do zadań szkoły w zakresie edukacji wczesnoszkolnej³⁸⁷ należy m.in.: wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie

³⁸⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska. (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), Warszawa dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356, załącznik nr 2, s. 16-17.

polisensoryczne; stymulowanie jego rozwoju we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym; zapewnienie prawidłowej organizacji zabawy, nauki i odpoczynku dla uzyskania ciągłości procesów adaptacyjnych w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym rozwijających się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony; wspieranie aktywności dziecka, kształtującej umiejętność korzystania z rozwijających się umysłowych procesów poznawczych, niezbędnych do tworzenia własnych wzorów zabawy, nauki i odpoczynku; wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie kompetencji samodzielnego uczenia się.

Celem nadrzędnym zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w jego całościowym rozwoju (fizycznym, intelektualnym, estetycznym, emocjonalnym i społecznym) tak, aby było przygotowane, na miarę swoich możliwości, do życia w zgodzie z ludźmi, z przyrodą i z samym sobą³⁸⁸. Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna obejmuje z jednej strony łączenie - scalanie treści, a z drugiej, łączenie form aktywności uczniów, co w rezultacie tworzy jednolitą całość. Według definicji Marii Cackowskiej integracja to „proces scalania części w całość (...)”³⁸⁹. W aspekcie pedagogicznym *integracja*, to sposób nauczania mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami, czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Tak więc *integracja*, to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, ale jest nową jakością³⁹⁰.

Realizacja *integracji* ucznia w młodszym wieku szkolnym opiera się głównie na holistycznym postrzeganiu jego osobowości i form aktywności. Zgodnie z tą koncepcją, dziecko jest spójną, zintegrowaną całością i dlatego należy je wspomagać w całościowym, a nie tylko koncentrować się na rozwoju umysłowym, intelektualnym. Wszystkie sfery: psychiczna, fizyczna, umysłowa muszą rozwijać się równomiernie³⁹¹. Ideą przewodnią edukacji kształcenia integralnego, jak podaje Krystyna Duraj-Nowakowa, jest ukazywanie uczniom scalonego obrazu świata, tj. rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia, a to wymaga umiejętności integracji treści, metod w zakresie różnych przedmiotów (obszarów edukacji), wychodzenia od doświadczeń dzieci, a następnie stopniowego ich poszerzania³⁹². Nauczanie całościowe, jak podkreśla K. Duraj-Nowakowa, uwzględnia,

³⁸⁸ Zob. B. Kamińska, *Integracja treści muzycznych z treściami edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejski, B. Pazur, Lublin 2015, s. 192.

³⁸⁹ Zob. M. Cackowska, *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1994, nr 4.

³⁹⁰ Zob. T. Kotarbiński, *Kurs logiki dla prawników*, Warszawa 1960, s. 181.

³⁹¹ Zob. R. Majzner, *Piosenka jako forma aktywności wokalnie-muzycznej małego dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejski, B. Pazur, Lublin 2015, s. 40.

³⁹² Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*,

zróżnicowane podstawy doboru i układu treści (materiału edukacji początkowej), co wynika m.in. z opracowania możliwie „pełnego” tematu, czy stosowania zasady stopniowania trudności³⁹³.

W młodszym wieku szkolnym dziecko łatwiej i trwalej zapamiętuje to, co przyciąga jego uwagę, jest dla niego ciekawe i atrakcyjne. Dziecko, współpracując z innymi doświadcza radości i dzieli się zdobytymi umiejętnościami z innymi. Warto też odwoływać się do jego zamiłowań czy zainteresowań, co również staje się bogatym i ważnym źródłem motywacji do poznawania najbliższego otoczenia i świata. Szczególną dziedziną sztuk pięknych, która włączona w proces integracji na płaszczyźnie treściowej, metodycznej, wychowawczej i organizacyjnej jest muzyka, która stymuluje całościowo, wielostronnie i harmonijnie rozwój ucznia na każdym etapie edukacyjnym.

Duże znaczenie dla pełnego rozwoju ucznia edukacji wczesnoszkolnej odgrywa zintegrowana działalność artystyczna³⁹⁴ np. w zakresie sztuki muzycznej, plastycznej, literackiej czy teatralnej. Zintegrowane podawanie treści artystycznych daje korzyści m.in. dla emocjonalnego rozwoju ucznia, na którego oddziaływanie wieloma bodźcami, różnymi znakami sztuki powoduje wzmożoną percepcję, a szczególnie stwarza szansę zainteresowania sztuką każdego z nich³⁹⁵. Działalność artystyczna pełni szereg funkcji, m.in. wychowawcze, poznawcze, kształcące, kompensacyjno-terapeutyczne, estetyczne, etyczne, identyfikacyjne komunikacyjne, integracyjne, ludyczne (zabawowe) czy kreacyjne. Zintegrowane treści nauczania korelują między przedmiotami, a integracja form w zakresie muzyki prowadzi do pełniejszej realizacji kształcenia i wychowania, do harmonijnego rozwoju psychicznego, fizycznego i intelektualnego uczniów³⁹⁶.

Edukacja muzyczna na pierwszym szczeblu nauczania integruje różne formy działalności, korelując z innymi przedmiotami pełni rolę, nie tylko wychowawczą, ale też ogólnorozwojową. Muzyka ma nieoceniony wpływ na samodyscyplinę, integruje grupę, działa odprężająco, poprawia samopoczucie, redukuje napięcia, oddziałuje na sferę emocjonalno-wyobrażeniową, wzbogaca przeżycia, sprzyja kształtowaniu pożądanych postaw społecznych, uczy odpowiedzialności, a nawet przeciwdziała agresywnemu zachowaniu. W związku z tym przyczynia się do kształtowania osobowości młodego człowieka otwartego na współczesne

Kraków 1998, s. 110-111.

³⁹³ Zob. K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: przez całościowo-systemowy dobór treści*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, 3-4, s. 54.

³⁹⁴ Zob. M. Kapłon, *Spotkania z Małym Księciem: wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*, Kraków 2006.

³⁹⁵ Zob. B. Kamińska, *Integracja treści muzycznych...*, op. cit., s. 190.

³⁹⁶ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 262-263.

wyzwania zintegrowanego świata. „Współczesność postawiła przed szkołą konieczność wychowania człowieka twórczego, o zintegrowanej osobowości, mogącego sprostać wyzwaniom przyszłego świata. Dlatego znaczącą rolę w wychowaniu odgrywa kształcenie i stymulowanie procesów twórczej ekspresji oraz aktywnej percepcji”³⁹⁷. Nauczanie początkowe daje jedyną i niepowtarzalną szansę wykorzystania i rozwinięcia potencjału twórczego dziecka, którą warto wykorzystać, bowiem twórcza ekspresja artystyczna najlepsza jest na pograniczu dzieciństwa i lat młodzieńczych³⁹⁸. Warto zauważyć iż, jak podaje Helena Danel-Bobrzyk, „Aktywność twórcza osiądana wskutek oddziaływań poprzez muzykę często „przenoszona” była na inne obszary pracy umysłowej dziecka (tzw. Prawo transferu)”³⁹⁹.

Wychowawcze i edukacyjne działania szkoły na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinny wspierać proces kształtowania postawy twórczej ucznia w każdej dziedzinie jego aktywności. Takie możliwości stwarza m.in. wychowanie muzyczne, rozumiane jako „(...) zorganizowana aktywność psychofizyczna, mająca na celu rozwinięcie u uczniów przede wszystkim dyspozycji twórczych, umożliwienie im – przez odpowiednie zabiegi wychowawczo-pedagogiczne, kształcące nawyki i potrzeby uczestnictwa i rozkoszowania się kulturą muzyczną. Współdziała ono w formowaniu szczególnie pożytecznych cech osobowości, takich jak: pomysłowość, fantazja, zdolności twórcze, wyobraźnia, samodzielność, zaradność, zdyscyplinowanie, skłonność do utrzymywania więzi społecznych, wrażliwość emocjonalna i systematyczność”⁴⁰⁰. W dziedzinie muzyki przyjmuje się, że „twórczość”, to „(...) proces świadomy, przemyślany i weryfikowany (myślenie twórcze), wspierany artystyczną intuicją (fantazja-wyobraźnia), wiedzą i doświadczeniem, będący wreszcie wyrazem dojrzałych przeżyć (motywacje i uczucia)”⁴⁰¹. Muzyka dostarcza wielu różnorodnych możliwości i środków do podejmowania przez dziecko twórczych działań, bez względu na jego wrodzone uzdolnienia muzyczne⁴⁰².

Istotne znaczenie dla rozwoju sfery społeczno-moralnej i intelektualnej oraz dla kariery szkolnej ma przede wszystkim środowisko rodzinne lub opiekuńcze, otoczenie dydaktyczno-pedagogiczne bogate w programy, treści i metody nauczania w szkole oraz nauczyciel, jego

³⁹⁷ Zob. A. Delecka-Bury, *Nauczyciel – wychowawca – edukator – animator kultury*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji...*, op. cit., s. 21.

³⁹⁸ B. Kamińska, *Integracja treści muzycznych ...*, op. cit., s. 190.

³⁹⁹ Zob. H. Danel-Bobrzyk, *Muzyka we wszechstronnym wychowaniu dziecka*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. Danel-Bobrzyk, współudział J. Uchyla-Zroski, Katowice 1999, s. 12.

⁴⁰⁰ L. Kataryńczuk-Mania, red., *Nauczanie muzyki*, [w:] *Dziedziny kształcenia w klasach I-III*, red. M. Magda-Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania, Warszawa 2013, s. 163-180.

⁴⁰¹ J. Dyląg, *Muzyka jako źródło kształcenia i wychowania, czyli jedna z dziedzin wychowania przez sztukę*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red., B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 245-252.

⁴⁰² R. Majzner, *Piosenka jako forma aktywności...*, op. cit., s. 37.

postawa, zaangażowanie, a także działalność artystyczna. Temat nauczyciela jako inspiratora aktywności muzycznej dziecka zostanie bliżej przedstawiony w rozdziale czwartym.

Aktywność uczniów w obszarze muzyki, w świetle założeń programowych⁴⁰³, dotyczy wielokierunkowego stymulowania dziecka. Podczas zajęć zintegrowanych spontaniczna działalność ucznia przeplata się z twórczą i odtwórczą ekspresją muzyczną niemal podczas każdych zajęć edukacyjnych. Jak podaje M. Kisiel „Dzięki ekspresji twórczej, odtwórczej i percepcji inicjowanej wielorakimi działaniami dziecko angażuje się emocjonalnie, podejmuje samodzielne myślenie, zaspokajając potrzebę aktywności oraz daje ujście nadmiernie nagromadzonemu napięciu. Małe dziecko wpadające w zachwyt, zdziwienie, usiłujące pochwycić nowości z otaczającego świata jest szczególnie kreatywne -twórcze”⁴⁰⁴.

Opracowany system edukacji sprzyja rozwijaniu wielokierunkowych wielorakich inteligencji⁴⁰⁵ – zdolności i umiejętności uczniów poprzez zintegrowane podejście do treści nauczania. Dokładniej na temat integracyjnych działań dydaktyczno-wychowawczych w aspekcie muzyki, jako sztuki w pedagogice, w edukacji elementarnej opisuje M. Kisiel⁴⁰⁶.

Zintegrowany system nauczania oraz interdyscyplinarne podejście do realizacji programu przyczynia się do rozwijania i wzmocnienia predyspozycji ucznia w różnych obszarach jego zainteresowań. Obszary te integrują się wzajemnie i przeplatają wielostronnie, oddziałując na ucznia. Integracja wychowania i nauczania w klasach młodszych według definicji Łucji Muszyńskiej przejawia się w: „łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia, scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych oraz tworzeniu jednolitych, integralnych ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych”⁴⁰⁷. W koncepcji „integralnej”, jak podaje Jerzy Kujawiński, „szczególnie mocno zaakcentowano znaczenie doświadczenia ucznia jako podstawy teoriopoznawczej wieku

⁴⁰³ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska. (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), załącznik nr 2., MEN, Warszawa dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356.

⁴⁰⁴ Zob. M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej. Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce*, Katowice 2015, s. 94-95.

⁴⁰⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski, Warszawa 2002; M. Kołodziej, *Inteligencje wielorakie w praktyce edukacyjnej – kierunki poszukiwań i możliwości wykorzystania*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak, Konin-Kalisz 2009; M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.

⁴⁰⁶ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna...*, op. cit., s. 31-41.

⁴⁰⁷ Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1974, s. 29.

wczesnoszkolnego oraz rolę środowiska jako głównego źródła treści i uspołecznienia uczniów klas początkowych”⁴⁰⁸.

W nauczaniu dzieci stosuje się formy korelacji⁴⁰⁹. Muzyka może korelować wewnątrzprzedmiotowo⁴¹⁰, gdy wiąże treści występujące w ramach jednego przedmiotu np. w muzyce jest związana z realizacją różnych form aktywności muzycznej ucznia oraz może korelować międzyprzedmiotowo⁴¹¹, kiedy łączy zagadnienia pokrewnych dziedzin nauki.

Muzyka może towarzyszyć edukacji polonistycznej np. podczas recytacji, prowadzenia dialogów, dram, inscenizacji, czy tworzyć oprawę muzyczną do widowisk i przedstawień teatralnych⁴¹² w formie śpiewu, tańca, gry na instrumentach) itp. Na temat integracji literatury z malarstwem, muzyką, plastyką, filmem i teatrem w edukacji wczesnoszkolnej pisali m.in. Mirosława Gawryłkiewicz⁴¹³, Jan Kida⁴¹⁴. Muzyka koreluje z matematyką. Logika konstrukcji muzycznej pozwala na wykorzystanie pewnych doświadczeń muzycznych dla zrozumienia niektórych zjawisk matematycznych. Konkretnie płaszczyzny łączenia muzyki z edukacją matematyczną przedstawia Jadwiga Uchyła-Zroski: stosunki przestrzenne w matematyce stanowią wstęp do geometrii; w muzyce zmieniają się w przestrzenne rozmieszczenie ruchu zgodnie z czasowym przebiegiem taktu muzycznego, np. w tańcu lub w zabawach ruchowych; cechy wielkościowe w matematyce to mierzenie i porównywanie rozmaitych wielkości odcinków, w muzyce to czasowe ujmowanie różnych wartości nut i podporządkowanie czasu ich trwania metrum; zbiory i symbolika w obu kierunkach kształcenia wskazują na porządkowanie elementów według kodu, np. zbiór kwadratów zawiera same kwadraty, bieg

⁴⁰⁸ J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Warszawa 1990, s. 29-30.

⁴⁰⁹ Zob. J. Uchyła-Zroski, *Korelacja muzyki z innymi przedmiotami nauczania w klasach I-III*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1982, nr 2, s. 105-109; M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008.

⁴¹⁰ Zob. M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne: idee – treści – kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

⁴¹¹ Zob. E. Lipska, *Polska koncepcja wychowania muzycznego i jej odzwierciedlenie w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Bliżej muzyki, bliżej człowiekowi*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska, Lublin 2002.

⁴¹² Zob. K. Krasoń, *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*, [w:] *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 1996; D. Klus-Stańska, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999; U. Słyk, *Radość tworzenia i przeżywania dziecka w małych formach scenicznych na zajęciach organizowanych w szkole podstawowej (muzyka, ruch, taniec)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2015, nr 2 (58), s. 171-190.

⁴¹³ Zob. M. Gawryłkiewicz, *Melobajka – forma integrująca muzykę z literaturą, plastyką a kształtowanie pozytywnego stosunku do muzyki i umiejętności aktywnego jej słuchania u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 133-140; Taż, *Myszę, więc jestem! Audiuję więc muzykuję!* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy, dylematy, inspiracje*, red. M. Kołodziejewski, M. Szymańska, Płock 2011.

⁴¹⁴ Zob. J. Kida, *Tendencje nowatorskie i integracyjne w zakresie komunikacji literackiej i kulturalnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, red. E. Marek, R. Więckowski, Piotrków Trybunalski 2000, s. 162.

– same ósemki, marsz – ćwierćnuty itp.; studiując zapis nutowy dzieci doskonałą umiejętność liczenia; każda wartość nuty to określona miara; powtarzalność metryczno-rytmiczna pozwala zrozumieć zjawisko wielokrotności; przesunięcie figury geometrycznej to transpozycja utworu lub jego części; ułamki, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ to pojęcie podziału wartości nut, to wreszcie zapis taktu, 2/4, 3/4, 4/4⁴¹⁵. Zagadnienie integracji matematyczno-muzycznej opisywali również pedagodzy tacy, jak: Helena Danel-Bohrzyk, Wiesława Sacher, Maria Madej, czy Mirosław Kisiel⁴¹⁶. Ciekawą propozycję wykorzystania muzyki w edukacji matematycznej w przedszkolu lub w szkole przedstawiła Aldona Danielewicz-Malinowska⁴¹⁷, podczas konferencji warsztatowej praktyków edukacji muzycznej „Tradycja w działaniu”. Konferencja odbyła się w ramach projektu „Mały Kolberg 2018 r.” w Akademii Muzycznej w Katowicach⁴¹⁸.

Z treściami muzycznymi synchronizują zajęcia plastyczne. Tworzą one formę ekspresji i sztuki pozawerbalnej. Formy zajęć muzyczno-plastycznych mogą być różnorodne⁴¹⁹. Jedną z nich jest percepcja utworów muzycznych i ekspresja plastyczna, czego przykładem mogą być rysunki na temat tekstu piosenek. Również może to być percepcja dzieł sztuki plastycznej i ich muzyczna interpretacja, czyli wyrażanie ich treści znaczeniowych, emocjonalnych. Muzyka w sposób ekspresyjny określa otaczająca nas rzeczywistość. Jak podaje Urszula Szuścik „Funkcja muzyki to rozbudzanie różnorodnych i bogatych odczuć, a plastyki wyrażanie tych przeżyć kolorem – nastroj muzyki (funkcja ekspresyjna koloru), linia układem kompozycyjnym, forma – jej kształtem brzmienia, tempa, dynamiki, muzyki”⁴²⁰. O analogii plastyczno-muzycznej pisała Halina Burzyńska⁴²¹. Temat relaksu plastyczno-muzycznego w swoich publikacjach poruszyła Helena Danel-Bohrzyk⁴²², natomiast Janina Uszyńska-

⁴¹⁵ J. Uchyla-Zroski, *Korelacja muzyki z innymi przedmiotami...*, op. cit., s. 108.

⁴¹⁶ Zob. H. Danel-Bohrzyk, *Metodologiczne podstawy wychowania muzycznego*, Katowice 1982, s. 25-35; W. A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 33; M. Madej, *Miejsce muzyki w integracji międzyprzedmiotowej w edukacji szkolnej*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz, Katowice 2005, s. 186; M. Kisiel, *Muzyka czynnikiem wspomagającym nabywanie kompetencji matematycznych w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, 1-2 (14-15), s. 55-65.

⁴¹⁷ Konferencja „Tradycja w działaniu”, A. Danielewicz-Malinowska warsztat: „Muzyczna matematyka w edukacji przedszkolnej”, Katowice 2018.

⁴¹⁸ Konferencja „Tradycja w działaniu”, <http://www.akademiakolberga.pl/tradycja-w-dzialaniu-konferencja-warsztatowa-praktykow-edukacji-muzycznej/>, [data dostępu: 28.09.2018].

⁴¹⁹ W. Szlufik, A. Pękała, red., *Dziecko i sztuka*, Częstochowa 2000.

⁴²⁰ Zob. U. Szuścik, *Muzyka i obraz plastyczny*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 175-186; K. Łapot-Dzierwa, *Przeładowanie intersemiotyczne w edukacji plastycznej jako metoda stymulowania twórczej aktywności dzieci. Od teorii do praktyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejki, M. Szymańska, Płock 2011.

⁴²¹ H. Burzyńska, *Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klas I-III*, Olsztyn 1996, s. 43-44.

⁴²² Zob. H. Danel-Bohrzyk, *Muzyka inspiratorem działań plastycznych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego*, Katowice 1995, s. 29-30.

Jarmoc, w ramach zajęć plastycznych zwracała uwagę na rozwój wyobraźni ucznia w aspekcie rozwijania jego postawy twórczej⁴²³.

Integracja nauki muzyki i środowiska społeczno-przyrodniczego może dotyczyć poznawania środowiska kultury muzycznej, obserwacji akustycznych cech danego miejsca lub środowiska przyrodniczego, a te z kolei mogą być podstawą do rozwijania twórczości muzycznej⁴²⁴. Na temat edukacji ludowej, regionalnej pisali pedagodzy muzyczni m.in. E. Frołowicz⁴²⁵, M. Kisiel⁴²⁶, K. Turek⁴²⁷, J. Uchyla-Zroski⁴²⁸, A. Waluga⁴²⁹, i inni. W ramach edukacji zintegrowanej nauczyciele często sięgają po piosenki o tematyce przyrodniczej, ekologicznej i społeczno-kulturowej, wzbogacając nimi lekcje, szkolne apele i akademie, czy imprezy i uroczystości okolicznościowe.

Muzyka również harmonizuje z zajęciami technicznymi. Formą korelacji może być np. próba wykonania przez dzieci instrumentów muzycznych własnego pomysłu. Muzykowanie na samodzielnie wykonanych instrumentach⁴³⁰ sprawia dzieciom ogromną radość i satysfakcję, o czym pisali m.in. Maria Przychodzińska⁴³¹, Jacek Tarczyński⁴³², Mirosław Kisiel⁴³³.

⁴²³ Zob. J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 102; Taż, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.

⁴²⁴ M. Przychodzińska, *Kształtowanie kultury muzycznej przez naukę słuchania muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1978, nr 11, s. 31; E. Zwolińska, *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszy wieku szkolnym*, Bydgoszcz 1997.

⁴²⁵ E. Frołowicz, *Jestem Inny! – muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*, „Aspekty Muzyki” 2015, nr 5, s. 79-93.

⁴²⁶ Zob. M. Kisiel, *Tradycje i zwyczaje płaszczyzną integracji sztuki w edukacji i wychowaniu dziecka*. W 200. Rocznice urodzin Oskara Kolberga, [w:] *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer, Katowice 2014, s. 254-273; Tenże, *Rola muzyki i poszczególnych jej form aktywności w realizacji założeń edukacji regionalnej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. T. Michalewska, Kraków 1999; Tenże, *Elementy sztuki regionalnej w pozaszkolnej edukacji muzycznej młodego pokolenia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 4; Tenże, *Elementy sztuki regionalnej w edukacji szkolnej a poczucie zakorzenienia w środowisku*, [w:] *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 2002.

⁴²⁷ K. Turek, *Pieśń ludowa w procesie edukacji społecznej*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 127-139.

⁴²⁸ Zob. J. Uchyla-Zroski, *Dziedzictwo kulturowe środowiska inspiracją do działań muzycznych*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 237-249; Taż, *Wartości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w perspektywie tradycji i współczesności*, Cieszyn 2016.

⁴²⁹ Zob. A. Waluga, *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*, Katowice 2005; Taż, *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*, Katowice 2012.

⁴³⁰ P. Cyrta, *Instrument – zrób to sam*, Lublin 2011; B. Karpala, *O instrumentach muzycznych budowanych przez uczniów. W poszukiwaniu nowych barw brzmieniowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1990, nr 1-2.

⁴³¹ M. Przychodzińska, *Kształtowanie kultury muzycznej...*, op. cit., s. 31.

⁴³² J. Tarczyński, *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej dzieci młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5, s. 38-47.

⁴³³ M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Mysłowice 2003, s. 118-120; Tenże, *Skuteczność wykorzystania instrumentów jako środków dydaktycznych w rozwijaniu twórczej aktywności uczniów w kl. I-III*, [w:] *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*, red. H. Moroz, Katowice 1993.

Muzyka połączona z kulturą fizyczną, sportem, ruchem spełnia w tym procesie specyficzną rolę. Oba te przedmioty wzajemnie się uzupełniają. Ruch podporządkowany jest muzyce, a to z kolei przyczynia się do uzyskiwania sprawności fizycznej, koordynacji i estetyki ruchu, umiejętności zagospodarowania i poruszania się w przestrzeni. W obu przedmiotach: wychowanie fizyczne i muzyka, przewiduje się zabawy ruchowe z piosenką, jak i również naukę tańców ludowych czy regionalnych⁴³⁴. Łączenie muzyki z wychowaniem fizycznym rozbudza u dzieci zainteresowania rytmicznym ruchem wykonywanym przy akompaniamencie muzyki lub śpiewu piosenki. Przyczynia się do rozwijania pamięci muzycznej i ruchowej, wyrabia umiejętności uczenia się i zapamiętywania melodii oraz rytmu. Zastosowanie instrumentów perkusyjnych na lekcjach kultury fizycznej daje uczniom możliwość poznania i utrwalenia ich barwy, skali dźwięku, rozpoznawanie zmian dynamicznych w muzyce, a to z kolei umożliwia ćwiczącym zgranie ruchu z rytmem, wykonanie go w określonym tempie. Ruch przy muzyce ma znaczenie nie tylko dla rozwoju muzykalności. Przyczynia się on także do ogólnego rozwoju dziecka⁴³⁵.

Edukacja muzyczna z powodzeniem integruje się z nauką języka obcego. Zachęca do wspólnych zabaw ruchowych przy dźwiękach np. muzyki ludowej danego kraju, a rytmizowany tekst lub zabawy z piosenką stanowią doskonałe ćwiczenie fonetyczne, co ułatwia zapamiętywanie określonych zwrotów⁴³⁶.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na korelację muzyki z informatyką. Komputerowe pomoce dydaktyczne znacznie wzbogacają zajęcia muzyczne. Nauczyciel w interesujący sposób może przedstawić uczniom muzyczną wiedzę np. w formie filmu lub prezentacji multimedialnej (sposób gry na wybranych instrumentach, tańce różnych krajów świata) itp., co umożliwia uczniom przyswojenie wiadomości w stosunkowo krótkim czasie. Na temat wykorzystania multimedii w edukacji muzycznej pisali m.in. Ewa Parkita⁴³⁷, M. Kisiel⁴³⁸.

⁴³⁴ Zob. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 117. *Program Nauczania Początkowego klas I-III*, Warszawa 1992; R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003; Taż, *Muzyka i ruch*, Warszawa 1998; Taż, *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2003; M. Kisiel, *Muzyka i taniec w edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, red. J. Wuttke, M. Kisiel, Mysłowice 2007.

⁴³⁵ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym...*, op. cit., s. 117.

⁴³⁶ T. Siek-Piskozub, *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*, Warszawa 2001, s. 183-184.

⁴³⁷ Zob. E. Parkita, *Miejsce multimedii w edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1998, nr 5; Taż, *Perspektywy edukacji muzycznej wspieranej technologią informacyjną*, [w:] *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*, Kielce 2005; Taż, *Kompetencje medialne nauczyciela muzyki a wymagania współczesności*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, red. B. Matyjas, Kielce 2012, s. 37-38.

⁴³⁸ Zob. M. Kisiel, *Wykorzystanie komputera i programów multimedialnych*, [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2006, s. 188.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie muzyki określa najważniejsze zadania i cele realizacji: „Powszechna edukacja muzyczna adresowana jest do wszystkich uczestników procesu edukacyjnego niezależnie od poziomu zdolności i umiejętności muzycznych, postaw, zainteresowań czy przekonań. Podstawowym jej celem jest przygotowanie świadomych odbiorców i uczestników kultury muzycznej. Muzyka jest szczególną dziedziną sztuk pięknych, która stymuluje wielostronny, harmonijny i całościowy rozwój ucznia. Poprzez realizację wszystkich jej funkcji: wychowawczej, poznawczej, kształcącej, kompensacyjno-terapeutycznej, estetycznej, integrującej, ludycznej i kreacyjnej, przyczynia się do kształtowania osobowości młodego człowieka otwartego na świat i wyzwania, które niesie współczesność. Zadaniem muzyki jest przede wszystkim rozwijanie wrażliwości, wyobraźni i kreatywności uczniów. Nie do przecenienia jest również znaczenie emocjonalne muzyki, które niesie aktywne muzykowanie i jej percepcja. Emocjonalność stanowi istotny czynnik kształtujący rozwój ucznia i determinujący postrzeganie siebie, innych ludzi i świata. Znaczącą rolę w tym procesie pełni nauczyciel muzyki, którego zadaniem jest nieustanne dążenie do uwrażliwienia ucznia na jej piękno, potrzebę obcowania z nią, przyjemność jaką niesie oraz na uświadomienie obecności muzyki w życiu człowieka, każdej grupy społecznej, kultury i czasu historycznego. Szczególnie ważne jest, aby uczeń doświadczał radości z muzykowania. Uzupełnieniem muzykowania podczas zajęć oraz szansą na rozwijanie zainteresowań, predyspozycji i uzdolnień uczniów może być ich udział w zespole muzycznym⁴³⁹. Zajęcia te powinny odbywać się w grupie międzyklasowej, na etapie danego poziomu edukacyjnego. Wyjątkowe znaczenie w nauczaniu i uczeniu się przez uczniów przedmiotu, posiada muzyczna aktywność własna nauczyciela, który poprzez kompetencje warsztatowe (specjalistyczne), kreatywne, osobowościowe, dydaktyczne i wychowawcze, a także indywidualny rodzaj pasji, wchodzi w specyficzną interakcję z uczniami opartą na humanistycznych intencjach edukacji”⁴⁴⁰.

Nowa podstawa programowa, w obszarze edukacji muzycznej akcentuje podejście ekspresyjne, percepcyjne i twórcze wiążąc aktywną i praktyczną działalność ucznia w obszarze śpiewania, gry na instrumentach, słuchania muzyki i jej percepcji, ruchu, tworzenia i improwizowania⁴⁴¹. Już przed czterdziestoma laty Zofia Burowska, doceniała praktyczną

⁴³⁹ U. Słyk, *Zespołowe muzykowanie w nauczaniu zintegrowanym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5.

⁴⁴⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem, szkoła podstawowa – muzyka, oprac. M. Kołodziejwski, G. Kilbach, M. Gromek, M. Kisiel, Warszawa 2017, s. 10.

⁴⁴¹ U. Słyk, *Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Założenia i podstawy*, cz.1., „Wychowanie Muzyczne” 2015, nr 4, s. 26-29; Taż, *Metody prowadzące do sukcesu pedagogicznego we wczesnej edukacji muzycznej*, cz. 2., „Wychowanie Muzyczne” 2015, nr 5, s. 37-40.

twórczą działalność dziecka (poprzedzoną jedynie ogólnymi schematami, zasadami i założeniami), jak przekonuje muzyk i pedagog, „Dzieci poszukując i błędząc w swych poszukiwaniach zdobywają wiedzę praktyczną i umiejętności. Tzw. „błądzenie eksperymentalne” posiada znacznie większe znaczenie dla przyswojenia i utrwalenia tej wiedzy aniżeli wykonywanie dyrektyw nauczyciela. Jest ono nieodłącznym etapem aktywności twórczej”⁴⁴². Nowoczesne metody edukacji artystycznej dziecka polegają na łączeniu naturalnego odbioru muzyki z praktycznym działaniem, własnym doświadczeniem poprzez ruch, śpiew, grę. W tym miejscu warto przytoczyć cenne słowa Konfucjusza: „Słyszę i zapominam, widzę i pamiętam, czynię i rozumiem”⁴⁴³. Ta myśl bliska jest metodzie „aktywnego słuchania muzyki,” która nawiązuje do alternatywnych metod pochodzących z kręgu idei Nowego Wychowania (m.in.: J. Dewey, M. Montessorii, F. Fröbel). Znaczące dla wychowania muzycznego staje się hasło J. Deweya: *Learning by doing* – „Uczenie się przez działanie”. Fridrich Fröbel twierdził, że „zabawa to życie” dziecka w wieku przedszkolnym. Apelowal do nauczycieli: opierajcie na niej swoją działalność, osłaniajcie zabawę, bo ma charakter nie tylko emocjonalno-wspólnotowy, ale też edukacyjny, aktywność i swoboda ujawniona w dzieciństwie przy okazji zabawy ma głęboki wpływ na dalsze życie człowieka⁴⁴⁴.

Podstawowym założeniem nowej podstawy programowej jest poznawanie języka muzyki, wychodzące od wielorakich aktywności i praktyk, zmierzające do niezbędnej wiedzy z zakresu kultury muzycznej. Procesy te zachodzą w wyniku przenikania się aktywności muzycznych ucznia, w trakcie jego praktycznej działalności – od praktyki do teorii⁴⁴⁵. „W nowej podstawie programowej wymagania ogólne wyrażone są w trzech głównych zapisach:

- I. W zakresie indywidualnej i zespołowej ekspresji muzycznej – jako muzykowanie, tworzenie i improwizowanie, rozwijanie predyspozycji i uzdolnień oraz kształtowanie preferencji muzycznych;
- II. W zakresie języka i funkcji muzyki, myślenia muzycznego, kreacji i twórczych działań – jako ukierunkowanie na praktykę wykonawczą, percepcję muzyki, rozmowy o muzyce oraz dostrzeganie wzajemnych relacji między praktyką a niezbędną terminologią;

⁴⁴² Z. Burowska, *Słuchanie...*, op. cit., s. 27.

⁴⁴³ K. Pankowska, *Pedagogika dramy*, Warszawa 2000, s.1.

⁴⁴⁴ W. Dyner, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*, Wrocław 1983, s. 9.

⁴⁴⁵ Podstawa programowa..., op. cit., s.16.

III. W zakresie wiedzy o kulturze muzycznej, narodowym i światowym dziedzictwie kulturowym – jako wiedza niezbędna do wykształcenia uczniów na świadomych odbiorców i uczestników sztuki”⁴⁴⁶.

„Z powyższych wymagań wynika, że nowa podstawa programowa zakłada stopniowe doświadczanie i przede wszystkim praktyczne poznawanie muzyki w jej wielu ujęciach, formach, sposobach i zadaniach. „Zawarte w podstawie programowej zagadnienia teoretyczne mają służyć wyłącznie do prawidłowego i samodzielnego wykonywania utworów, a także właściwego ich odbioru oraz rozumienia”⁴⁴⁷.

Analizie poddano opracowane „Różnice w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, 2014 vs. 2017”⁴⁴⁸. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej 2014 r. dla ucznia klasy II (rok szkolny 2017/2018) i dla ucznia klasy III (2018/2019) w zakresie edukacji muzycznej zakłada, że uczeń **zdobywa** najważniejsze umiejętności: W zakresie **odbioru muzyki**, zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej: śpiewa proste melodie, piosenki z repertuaru dziecięcego; wykonuje śpiewanki i rymowanki; śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy; odtwarza proste rytmy głosem; odtwarza i gra na instrumentach perkusyjnych proste rytmy i wzory rytmiczne; odtwarza i gra na instrumentach melodycznych proste melodie i akompaniamenty; realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, reaguje na zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje); realizuje proste schematy rytmiczne tataizacją i ruchem całego ciała; wyraża ruchem nastroj i charakter muzyki; tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego; rozróżnia podstawowe elementy muzyki, jak: melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika oraz znaki notacji muzycznej, gdzie wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz; świadomie i aktywnie słucha muzyki: wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie oraz określa jej cechy; rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz rozróżnia i nazywa instrumenty muzyczne: fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja; rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części); W zakresie **tworzenia** muzyki, uczeń; wie, że muzykę można zapisać i odczytać; tworzy proste ilustracje dźwiękowe

⁴⁴⁶ Ibidem, s. 20.

⁴⁴⁷ Ibidem.

⁴⁴⁸ Por. Różnice w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej 2014 vs. 2017, s. 10-11.

do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki; improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad; wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że w podstawie programowej z 2014 roku⁴⁴⁹ małe formy teatralne zostały ujęte jedynie w edukacji polonistycznej, a przecież oprawa muzyczna w postaci np. śpiewu, improwizacji ruchowej, czy nawet tła, zawsze urozmaica i wzbogaca niemal każde przedstawienie. Z podstawy programowej wynika, że uczeń w zakresie małych form teatralnych: uczestniczy w zabawie teatralnej, ilustruje mimiką, gestem, ruchem zachowania bohatera literackiego lub wymyślnego, rozumie umowne znaczenie rekwizytu i umie posłużyć się nim w odgrywanej scenie. Oczywiście tę aktywność ucznia można realizować bez oprawy muzycznej, w zubożałej formie, to już zależy od inwencji nauczyciela, celu, formy i zasięgu działań artystycznych uczniów.

Inne działania artystyczne umieszczono częściowo w edukacji społecznej (uczestnictwo w szkolnych i lokalnych wydarzeniach), edukacji plastycznej (uczeń ilustruje sceny i sytuacje realne i fantastyczne inspirowane m.in. muzyką (zapis brzmi tak samo w podstawie programowej z lat 2014 i 2017)).

W części podsumowującej dodano zapis sposobu realizacji edukacji muzycznej, Podstawa programowa 2014, podaje, iż „Oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych, np. jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia, dla pobudzenia wyobraźni, koordynacji działań zespołowych”⁴⁵⁰.

Edukacja muzyczna, według najnowszego programu nauczania z 2017 roku⁴⁵¹ „doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym jest codziennym elementem zajęć. Muzykowanie wspiera motywację do działań grupowych oraz wpływa na nastrój uczniów, co ma wielkie znaczenie w procesie organizacji grupy”⁴⁵². W związku z tym druga wersja bardziej zobowiązuje nauczyciela do realizacji aktywności artystycznych, argumentując słuszność ich działania.

Zakres działań artystycznych w nowej podstawie programowej zawiera się w ogólnych zaleceniach, tzn. uczeń bierze aktywny udział w życiu kulturalnym szkoły, środowiska

⁴⁴⁹ Ibidem, s. 3.

⁴⁵⁰ Ibidem, s. 16.

⁴⁵¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska. (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), załącznik nr 2, MEN, Warszawa dnia 24 lutego 2017 r., s. 1. Poz. 356.

⁴⁵² Ibidem, s. 15.

lokalnego oraz kraju; w edukacji matematycznej: wykorzystuje w tym procesie własną aktywność artystyczną, techniczną, konstrukcyjną, dostrzega rytm w środowisku przyrodniczym, sztuce użytkowej i innych wytworach człowieka, obecnych w jego środowisku, wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się. Działania artystyczne czy zainteresowania ujęte zostały również w edukacji społecznej, gdzie uczeń rozpoznaje i nazywa zespoły artystyczne; uczestniczy w świętach narodowych i innych ważnych dniach pamięci narodowej; wykonuje kokardę narodową, biało-czerwony proporczyk; zachowuje się godnie i z szacunkiem podczas śpiewania lub słuchania hymnu, wciągania flagi na maszt itp. W zakresie rozumienia przestrzeni geograficznej, uczeń opisuje znaczenie dorobku minionych epok w życiu człowieka, jest świadomy, że stosuje w swej aktywności ten dorobek, np. cyfry arabskie i rzymskie, papier, mydło, instrumenty muzyczne itp. oraz przedstawia charakterystyczne dla Polski dyscypliny sportowe, gospodarcze lub inne, np. artystyczną działalność człowieka, w której Polska odnosi sukcesy lub z niej słynie.⁴⁵³

Nowa podstawa programowa (2017 r.) dla ucznia klasy pierwszej (rok szkolny 2017/2018)⁴⁵⁴, w zakresie edukacji muzycznej przyjmuje formę bardziej rozbudowanych i uszczegółowionych treści w postaci osiągnięć muzycznych, które dotyczą: słuchania muzyki, ekspresji muzycznej, gry na instrumentach i znajomości form zapisu dźwięku wobec których uczeń **rozwija** najważniejsze umiejętności.

W zakresie **słuchania muzyki**, uczeń słucha, poszukuje źródeł dźwięku i je identyfikuje; słucha muzyki w połączeniu z aktywnością ruchową, gestami dźwiękotwórczymi: klaskanie, pstrykanie, tupanie, uderzanie o uda itp. oraz z towarzyszeniem prostych opracowań instrumentalnych; reaguje na sygnały muzyczne w różnych sytuacjach zadaniowych; odróżnia, dźwięki, muzyki, np. wysokie, niskie, długie, krótkie, ciche, głośne, głosy ludzkie: sopran, bas; odróżnia i nazywa wybrane instrumenty muzyczne; rozróżnia muzykę wykonywaną przez solistę, chór, orkiestrę; rozróżnia na podstawie słuchanego utworu muzykę: smutną, wesołą, skoczną, marszową itp.; słucha w skupieniu krótkich utworów muzycznych.

W zakresie **ekspresji muzycznej**, rozumianej jako **aktywność wokalna**, uczeń śpiewa różne zestawy głosek, sylaby, wykorzystuje poznane melodie i tworzy własne, naśladuje głosy zwierząt; nuci poznane melodie, śpiewa piosenki podczas zabawy, nauki, uroczystości

⁴⁵³ Ibidem, s. 6-7.

⁴⁵⁴ Ibidem.

szkolnych, świąt w tym świąt narodowych; śpiewa śpiewanki, piosenki i pieśni charakterystyczne dla tradycji i zwyczajów polskich, kilka utworów, patriotycznych i historycznych; śpiewa, dbając o prawidłową postawę, artykulację i oddech, przy zachowaniu naturalnej skali głosu; rozpoznaje i śpiewa hymn Polski; śpiewa kilka wybranych, krótkich piosenek w języku obcym; Uczeń podczas **aktywności ruchowej – improwizacji** przedstawia ruchem treść muzyczną (np. dynamikę, nastrój, wysokość dźwięku, tempo, artykulację) oraz treść pozamuzyczną (np. fabułę, odczucia, przekład znaczeniowy słów); interpretuje ruchem schematy rytmiczne; tworzy improwizacje ruchowe inspirowane wyliczankami, rymowankami i rytmizowanymi tekstami; wykonuje płąsy; porusza się i tańczy według utworzonych przez siebie układów ruchowych z rekwizytem, bez rekwizytu do muzyki i przy muzyce; tworzy sekwencje i układy poruszania się do ulubionych przez siebie utworów muzycznych, wykorzystuje je do animacji i zabawy w grupie; tańczy według układów ruchowych charakterystycznych dla wybranych tańców (w tym integracyjnych, ludowych polskich oraz innych krajów Europy i świata). Uczeń podczas **aktywności instrumentalnej** wykazuje się umiejętnością gry na instrumentach muzycznych, gra zadane przez nauczyciela i własne schematy rytmiczne; wykonuje tematy rytmiczne wybranych, znanych utworów muzycznych (ludowych, popularnych, dziecięcych, klasycznych, wokalnych, instrumentalnych, polskich i zagranicznych) z użyciem instrumentów perkusyjnych; realizuje schematy i tematy rytmiczne, eksperymentuje przy użyciu np. patyczków pudełek, papieru, trawy, piscołek, gwizdków, kogucików na wodę; wykonuje instrumenty m.in. z materiałów naturalnych i innych oraz wykorzystuje tak powstałe instrumenty do akompaniamentu, realizacji dźwięku podczas zabaw i zadań edukacyjnych, organizacji koncertów i przedstawień teatralnych; wykonuje akompaniament do śpiewu, stosuje gesty dźwiękotwórcze (np. tupanie, klaskanie, pstrykanie, uderzanie o uda); eksperymentuje i poszukuje dźwięków, fragmentów znanych melodii przy użyciu np. dzwonków, ksylofonu, fletu podłużnego, flażoletu-flecika polskiego; gra melodie piosenek i utworów instrumentalnych, do wyboru na: dzwonekach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie (fleciku polskim) lub innych; Uczeń wykazuje się **znajomością form zapisu dźwięku**, wyjaśnia różne formy zapisu dźwięków, muzyki, np. nagranie przy pomocy komputera, dyktafonu, telefonu, czy zapis przy pomocy notacji muzycznej; zapisuje w zabawie z instrumentami perkusyjnymi dźwięki np. poprzez układ piktogramów, klocków rytmicznych, kolorów, liczb, czy obrazków; szyfruje, koduje, wykorzystuje utworzony zapis w zabawie; korzysta z wybranego zapisu melodii w czasie gry na instrumencie: dzwonekach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie-fleciku polskim.

Celem edukacji wczesnoszkolnej w podstawie programowej z 2014 roku jest **wspomaganie** dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym, estetycznym, natomiast w podstawie programowej z 2017 roku kompleksowo ujęto, iż celem jest **wspieranie całościowego rozwoju** dziecka. Reasumując, podstawowym założeniem wychowania muzycznego edukacji elementarnej jest uprawianie wszystkich form aktywności muzycznej w formie praktycznej w postaci zintegrowanej. „Celem podstawowym edukacji muzycznej jest poznawanie języka muzyki, wychodzące od wielorakich aktywności i praktyk zmierzające do niezbędnej wiedzy z zakresu kultury muzycznej. Teoria ma wynikać z praktycznej działalności muzycznej dziecka (muzykowania, śpiewania, tańczenia, przeżywania muzyki, kreacji muzycznej)”⁴⁵⁵.

W niniejszej pracy poddano także analizie założenia programu nauczania edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji muzycznej do podręcznika z serii przygotowanej przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (WSiP), „Ćwiczenia z pomysłem”⁴⁵⁶. Program nauczania obejmuje m. in. treści nauczania w zakresie **odbioru i tworzenia** muzyki, gdzie dokonano podziału na umiejętności podstawowe i umiejętności ponadpodstawowe z programu nauczania. Zwrócono uwagę na wypowiedzi ucznia w małych **formach teatralnych**, ponieważ ta forma aktywności wzmacnia działalność artystyczną.

W programie nauczania przeanalizowano propozycję opanowania przez ucznia umiejętności podstawowych i ponadpodstawowych na poziomie klasy pierwszej, drugiej i trzeciej pod kątem aktywności muzycznej,

Na każdym etapie w grupie klasowej I, II, III, znajdują się uczniowie, którzy przejawiają zwiększoną aktywność i zainteresowanie muzyczne. Wobec tego wcześniej zdobyte wiadomości i umiejętności artystyczne są utrwalane i wzbogacane. Stopień trudności przyswojenia proponowanego materiału wzrasta, co uzasadnia stosunkowo szybki rozwój dziecka. Tak więc umiejętności podstawowe z programu nauczania dla ucznia klasy II, zawierają się w umiejętnościach ponadpodstawowych przewidzianych dla ucznia klasy I. Analogicznie, umiejętności podstawowe programu nauczania ucznia klasy III zawierają się w umiejętnościach ponadpodstawowych przewidzianych dla ucznia klasy II. Natomiast umiejętności ponadpodstawowe przewidziane dla uczniów klasy III są sumą umiejętności

⁴⁵⁵ *Muzyka Szkoła Podstawowa. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, Autorzy: M. Kołodziejwski, G. Kilbach, M. Gromek, M. Kisiel. *Podstawa programowa 2017*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/MUZYKA>, [data dostępu: 17.07.2018].

⁴⁵⁶ I. Zarzycka, *Program edukacji wczesnoszkolnej. Ćwiczenia z pomysłem, klasy 1-3. Analiza programu nauczania*, Klub Nauczyciela: ucze.pl, Warszawa 2017, s. 3-4; J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, *Program edukacji wczesnoszkolnej. Ćwiczenia z pomysłem kl. 1-3, Szkoła podstawowa. Klub nauczyciela: ucze.pl*, Warszawa 2014.

wcześniej opanowanych oraz częściowo sięgają do podstawy programowej nauczania muzyki w klasie IV⁴⁵⁷.

Na etapie klas I-III w scenariuszach zajęć z pakietu edukacyjnego „Ćwiczenia z pomysłem” zagadnienia muzyczne najczęściej towarzyszą różnorodnym obszarom tematycznym. Przeplatają się w trakcie zajęć z różnymi treściami i formami aktywności ucznia w ciągu dnia. Po głębszej analizie programu nauczania i scenariuszy zajęć dokładnie widać jakim aktywnościom muzycznym poddawani są uczniowie podczas lekcji. Można wyróżnić kilka obszarów aktywności muzycznej, tak jak zakłada program nauczania. Są to m.in.: **ćwiczenia głosowe/śpiewanie i zabawy z piosenką:** recytacje rymowanek-wyliczanek, zabawy dźwiękonaśladowcze, śpiewanie piosenek, śpiewanie gamy, itp.; **śłuchanie/impro wizacje ruchowe/ zabawy z muzyką:** Poruszanie się w rytmie określonych wartości rytmicznych, ćwiczenia relaksacyjne, słuchanie odgłosów natury, naśladowanie zachowań zwierząt itp., dźwięki przyjemne i nieprzyjemne dla ucha, słuchanie muzyki ludowej, filmowej, dawnej i współczesnej, tańce europejskie, itp., odgadywanie brzmienia instrumentów w danym utworze, impro wizacje i zabawy ruchowe do słuchanej muzyki klasycznej znanych kompozytorów: J. Haydn, W.A. Mozart, L. v. Beethoven, A. Vivaldi, G. Rossini, N. Rimski-Korsakow, P. Czajkowski, S. Prokofiew, M. Musorgski, J. Strauss, F. Chopin, E. Grieg, R. Wagner, S. Moniuszko, H. Wieniawski, G. Bacewicz, J. Galway, K. Penderecki i inni; **poznawanie terminów muzycznych, nazw dźwięków i symboli nut:** staccato, legato, rytm, tempo, muzyka cicha, głośna, szybka, wolna, dźwięki wysokie, niskie, rodzaje głosów ludzkich, klocki rytmiczne, klucz wiolinowy, pięciolinia, wartości rytmiczne i symbole nut, nazwy dźwięków solmizacyjne i literowe, gama, fonogestyka, takt, kreska taktowa, itp.; **zabawy z instrumentami i rekwizytami:** ćwiczenia słuchowe – zagadki muzyczne, podział instrumentów, rytmiczne wystukiwanie zdań, granie w rytmie poznanych wartości nut, akompaniowanie do piosenek, impro wizacje instrumentalne, wykorzystywanie instrumentów do inscenizacji, nazwy urządzeń do odtwarzania dźwięków, nauka gry na dzwonkach, zabawy ruchowe z chustą animacyjną, itp.; **zadania twórcze** z wykorzystaniem każdej aktywności dziecka: tworzenie odgłosów natury, przyrody: szum rzeki, wiatru, burza, itp. z zastosowaniem własnego głosu, różnych materiałów dźwiękowych; tworzenie muzyki na określony temat z użyciem instrumentów perkusyjnych; tworzenie własnych melodii i rytmów do zdań, przysłów, tekstów; malowanie muzyki; impro wizacje wokalne, instrumentalne, ruchowe, umuzyycznienie wierszy, itp.

⁴⁵⁷ T. Wójcik, *Program nauczania muzyki w klasach IV-VII*, (II etap edukacji), Warszawa 2017, s. 11.

Jak podaje Mirosław Grusiewicz, „muzyka, tak jak i inne przedmioty straciła swoją autonomię, swoją specyfikę i autoteliczne cele, została podporządkowana zewnętrznym wymogom scalania treści wokół przewidzianych w programach ogniw”⁴⁵⁸. Zagadnienia muzyczne integrują z określoną tematyką zajęć, nawiązując do wydarzeń tygodnia czy miesiąca, uwzględniając poszczególne pory roku. Do każdego tematu lekcji dostosowane są treści muzyczne, tak by tworzyły integralną całość. W całym programie nauczania można znaleźć treści edukacji muzycznej, które nauczyciel realizuje przez kilka dni w określonym bloku tematycznym. Na przykład w klasie I są to: „Dźwięki wokół nas”; w klasie II: „Rodzinne muzykowanie” oraz temat dnia: „Skąd się wzięła muzyka?”; w klasie III: „W świecie dźwięków”, blok tematyczny przewidziany do realizacji w ciągu tygodnia. W zakresie bloków tematycznych uczniowie podejmują zintegrowaną z poszczególnymi przedmiotami, (matematyka, środowisko, j. polski, zajęcia techniczne, informatyka, wychowanie fizyczne itp.), zróżnicowaną i twórczą aktywność artystyczną. Uczniowie (słuchają – czytają, recytują, rytmizują – śpiewają, słuchają – malują – grają, słuchają – grają – tańczą, liczą – konstruują – grają, śpiewają – grają – improwizują, zapisują – śpiewają, itd. „W każdym pakiecie edukacyjnym znajdziemy odwołania do percepcji środowiska akustycznego szkoły, miasta, wsi, otaczającej przyrody, percepcję odgłosów wydawanych przez ludzi, zwierzęta, maszyny, urządzenia. Wszystkie programy nauczania uwzględniają również słuchanie utworów muzyki klasycznej, podporządkowane kształtowaniu doświadczeń muzycznych, rozwijaniu wrażliwości i zdolności muzycznych”⁴⁵⁹.

Analizując powyższy materiał, w założeniach programowych działalność artystyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej zawiera się niemal w każdej edukacji. Przybiera różnorodne formy ekspresji twórczej i odtwórczej w obszarach aktywności wyrażanej sztuką muzyczno-plastyczną⁴⁶⁰, teatralną, literacką, techniczną, czy konstrukcyjną.

Jak stwierdza M. Kisiel, „Wszystkie formy umuzykalnienia można wykorzystać do rozwijania dyspozycji odtwórczych i twórczych dziecka, kształtowania jego ekspresji i twórczej postawy. Dziecko podczas działania wyraża siebie. Nauczyciele powinni starać się zaspokajać tę naturalną potrzebę tworzenia ekspresji i realizacji, stwarzając odpowiednie warunki, zachęcać dziecko i wspomagać jego rozwój i talent. Radość płynąca ze wspólnego

⁴⁵⁸ M. Grusiewicz, *Podręczniki do muzyki szkolnictwa ogólnokształcącego zwierciadłem przemian oświatowych*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009, s. 138.

⁴⁵⁹ Ibidem, s. 139.

⁴⁶⁰ Boguszevska A., Weiner A., *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III. Edukacja plastyczno-muzyczna*, Kraków 2002.

działania, tworzenia, słuchania, doświadczania i przeżywania muzyki przetrwa długie lata w pamięci dziecka i w przyszłości zaowocuje w jego dorosłym życiu”⁴⁶¹.

Od roku szkolnego 2014/2015 uczniowie klas pierwszych po raz pierwszy otrzymali darmowe podręczniki, „Nasz elementarz” dla kl. I. (w klasie II „Nasza szkoła”), przygotowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁴⁶². Zalogowani nauczyciele mają dostęp do materiałów metodycznych w „Klubie Nauczyciela ucze.pl”⁴⁶³. Bogaty zbiór zasobów edukacyjnych zawiera się w poszczególnych kategoriach, takich jak: dokumentacja, ocenianie, diagnostyka, multimedia, pomoce, lekcje (scenariusze i materiały pomocnicze, w tym również nagrania wybranych piosenek). Dodatkowo nauczyciele otrzymują przewodniki w wersji papierowej – metodyczną obudowę w formie scenariuszy zajęć, plansze demonstracyjne oraz płyty CD z nagranymi utworami muzycznymi do zabaw muzyczno-ruchowych i piosenek w wersji instrumentalnej i wokalne. Jest to seria podręcznika, w wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego dostosowanych do wieloletniego użytku⁴⁶⁴. Oprócz tych propozycji popularnością cieszyły się m.in. podręczniki serii „Tropiciele” (WSiP) i „Elementarz XXI w.” od 2017 r. jako „Elementarz odkrywców” (Nowa Era). W skład kompletu wchodzi oddzielny zeszyt ćwiczeń do muzyki z płytą CD dla każdego ucznia. To duża zaleta tego wydania. Krótka recenzja odzwierciedla korzyści niniejszego opracowania: „Propozycje zajęć muzycznych zawarte w zeszycie ćwiczeń „Muzyka do klasy 1” z serii „Elementarz odkrywców”: **rozwijają** wrażliwość muzyczną oraz wspomagają wszechstronny rozwój dziecka; **doskonają** umiejętności opanowane na lekcjach także w domu dzięki dodatkowej płycie CD z piosenkami do odsłuchiwania w domu; **wspomagają** rozwój psychoruchowy i intelektualny dziecka dzięki atrakcyjnym ćwiczeniom relaksującym zamieszczonym w dziale „Muzyka i zdrowie”. Dziecko może je wykonywać wspólnie z dziadkami, rodzicami i rodzeństwem; **rozwijają** wrażliwość muzyczną dzięki różnorodnym ćwiczeniom reprezentującym wszystkie aktywności muzyczne, takie jak śpiew, gra na instrumentach, świadome i aktywne słuchanie muzyki, ruch i taniec, inscenizacje, improwizacje”⁴⁶⁵.

⁴⁶¹ Zob. M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 34-35.

⁴⁶² Librus, *Doradca dyrektora*, <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/informacje-prawne/aktualnosci-prawne-i-informacje-men/darmowy-podrecznik-od-kiedy-i-dla-kogo/>, [data dostępu: 17.07.2018].

⁴⁶³ Klub Nauczyciela ucze.pl, <https://ucze.pl/>, „Nasz Elementarz” kl. I „Nasza szkoła” kl. II-III. MEN 2014/2015; Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/>, [data dostępu: 17.07.2018].

⁴⁶⁴ Wykaz podręczników szkolnych, <https://podreczniki.men.gov.pl/>, [data dostępu: 20.07.2018].

⁴⁶⁵ M. Gromek, G. Kilbach, *Elementarz odkrywców klasa 1, Muzyka: zeszyt ćwiczeń z CD*, <https://sklep.nowaera.pl/elementarz-odkrywcow-klasa-1-muzyka-zeszyt-cwiczen-z-cd-061114.html>, [data dostępu: 17.07.2018].

Nauczyciele pracujący na tej serii podręcznika (Nowa Era) mają dostęp do materiałów w portalu internetowym: [dlanauczyciela.pl](https://www.dlanauczyciela.pl)⁴⁶⁶. Propozycje do uzupełnienia własnego zbioru muzycznych kompozycji, można znaleźć w zasobach internetowych, takich jak: „Muzykoteka Szkolna”⁴⁶⁷ – internetowy serwis edukacyjny wydawany przez Filmotekę Narodową – Instytut Audiowizualny, a także „Orkiestrownik”, to propozycja nowoczesnego przewodnika po muzyce klasycznej w formie aplikacji multimedialnej dostępnej na smartfony i tablety⁴⁶⁸.

Nawiązując do opracowanych podręczników do edukacji wczesnoszkolnej osobiście uważam, że do muzyki w klasach I-III zawsze powinien być oddzielny zeszyt ćwiczeń, podręcznik lub śpiewniczek. Skoro mogą być oddzielne podręczniki i ćwiczenia do edukacji polonistycznej czy matematycznej, informatycznej, nic nie stoi na przeszkodzie, aby muzyka również była wydzielona. Dzięki temu uczeń wie, że ma w szkole lekcję muzyki i lokuje ją w miejscu lekcji równoległe „ważnych”, jak wszystkie inne przedmioty nauczania, a przy tym rozwija swoje zainteresowania muzyczne, realizuje się artystycznie. Uporządkowane wizualnie krótkie, ale ciekawe i konkretne zagadnienia muzyczne w zeszycie ćwiczeń m.in. w formie klocków rytmicznych, barwnych nutek, rebusów, płataninek czy krzyżówek itp. mogą być tylko dodatkiem, które wprowadzą uczniów w ciekawy świat muzyki. Zeszyt ćwiczeń do muzyki organizacyjnie ułatwia pracę nauczycielowi. Jest czas na naukę piosenek, grę na instrumentach, naukę tańców, słuchanie czy tworzenie muzyki. Dzięki temu uporządkowany wizualnie materiał zachęca do poznawania świata muzycznego. Innym z kolei kryterium muzykowania jest wyposażenie sali w zestaw instrumentów perkusyjnych (tzw. „Instrumentarium Orffa”) oraz w instrumenty melodyczne np. fłażolet czy dzwonki chromatyczne (diatoniczne) dla każdego ucznia, co warunkuje dobrą zabawę i chęć wspólnego muzykowania.

Zdobyte umiejętności muzyczne utrwalane w formie zabaw umilają dzieciom naukę w ciągu tygodnia. Oczywiście dodatkowo dobrze jest realizować różne formy muzykowania z dziećmi codziennie przy każdej okazji, w myśl idei nauczania zintegrowanego. Lekcja muzyki z zeszytem ćwiczeń w pewien sposób wprowadza zdyscyplinowanie i zobowiązuje, przede wszystkim nauczyciela, do podejmowania z uczniami każdej aktywności muzycznej.

W większości opracowań serii wydawniczych elementy muzyki pojawiają się fragmentarycznie, przeważnie w podręczniku lub ćwiczeniu do edukacji polonistycznej. „W książkach dla ucznia znajdziemy większość z podstawowych znaków zapisu muzycznego,

⁴⁶⁶ Seria wydawnicza: *Elementarz odkrywców*, <https://www.dlanauczyciela.pl/zasoby/reforma-2017-szkola-podstawowa-klasy-1-3/muzyka-i-plastyka/edukacja-muzyczna>. Nowa Era 2017, [data dostępu: 17.07.2018].

⁴⁶⁷ *Muzykoteka Szkolna*, <http://www.muzykotekaszkolna.pl/>, [data dostępu: 17.07.2018].

⁴⁶⁸ *Orkiestrownik*, <http://www.nina.gov.pl/projekty/orkiestrownik-aplikacja-mobilna/>, [data dostępu: 18.07.2018].

takich jak: wartości nut i pauz (ósemka, ćwierćnuta, półnuta, cała nuta), sposoby przedłużania brzmienia (kropka, łuk, fermata), znaki chromatyczne (krzyżyki i bemole), metrum (4/4, 3/4, 2/4, 3/8), kreski taktowe, klucz wiolinowy, oznaczenia artykulacyjne (legato, staccato). Podejmowaną formą „czytania nut”, (o ile to nie zostanie pominięte) nie jest odczytywanie prostych przykładów muzycznych, lecz przepisywanie ich w formie „szlaczków” określonych symboli graficznych oraz rozwiązywanie krzyżówek i rebusów⁴⁶⁹. W wielu przypadkach traci to sens. Uczniowie nie przyswajają wiedzy muzycznej, ponieważ nie wykorzystują jej w praktyce, nie próbują śpiewać z nut, ani nie grają na instrumentach. Zagadnienia muzyczne są często pomijane przez nauczycieli, a wybiórczo realizowane założenia programowe nie tworzą całości. Cele edukacji muzycznej nie są w pełni osiąganę, a to nie służy rozwijaniu zainteresowań muzycznych w kolejnych etapach edukacji, a raczej zniechęca.

Na temat edukacji muzycznej w nauczaniu początkowym wypowiadała się Romualda Ławrowska „Nauczyciele zbyt często nie realizują obszaru edukacji muzycznej, albo czynią to w sposób zwerbalizowany i nazwijmy to tradycyjny. Przygotowane programy i podręczniki edukacji zintegrowanej, jeśli nawet zawierają treści muzyczne (najczęściej piosenki, także z nagraniami), to nie zapewniają realizacji wszystkich celów umuzykalniających. Jeśli podręczniki są obudowane, to nadmiar dodatkowych materiałów zamiast ułatwiać, utrudnia niektórym nauczycielom prowadzenie aktywnych zajęć muzycznych⁴⁷⁰.”

Takie niedoskonałości w systemie nauczania dostrzegają m.in. muzycni pedagodzy, jak: Ryszard Popowski, Mirosław Grusiewicz, Agnieszka Sołtysik „Muzyka w klasach I-III, pojawia się zwykle w sposób okazjonalny. Intensywność lekcji jest znikoma, nie można więc mówić o efektywności tej edukacji. Brak środków do wykonywania muzyki powoduje, że nie ma ona związków z twórczym artystycznym muzyki. Edukacja taka nie spełnia wymogów merytorycznych i metodycznych, jako ekstensywna nie przynosi efektów”⁴⁷¹. Ostatecznie w szkole stopniowo zainteresowanie ucznia muzyką wygasa i w rezultacie zniechęca go do podejmowania jakichkolwiek aktywności muzycznych na kolejnym etapie edukacji. Takiej sytuacji nie sposób odwrócić. Dla nauczyciela to porażka, a dla ucznia, niestety, utrata szansy na kształtowanie się podstawowych zdolności muzycznych, uczniowi „zamyka się” dostęp do wartościowej muzyki – dorobku kultury muzycznej minionych epok.

⁴⁶⁹ M. Grusiewicz, *Podręczniki do muzyki...*, op. cit., s. 139-140.

⁴⁷⁰ R. Ławrowska, *Wychowanie muzyczno-ruchowe a życie w kolejnej mediamorfozie*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009, s. 118.

⁴⁷¹ R. Popowski, M. Grusiewicz, A. Sołtysik, *Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego*, [w:] *Czytelnia*, artykuły online, http://www.wychmuz.pl/arttykul_ar_54.html, [data dostępu: 21.07.2018].

„Bez właściwie prowadzonej edukacji muzycznej w klasach 1-3 dzieci kształtują swoją orientację w kulturze muzycznej głównie na podstawie kontaktów z mediami, w których muzyka artystyczna (aspiracyjna) pojawia się sporadycznie. Tak ukształtowanych, silnych związków z popkulturą w zasadzie nie można przemodelować. „Muzyka młodzieżowa jest typowym wytworem współczesnej kultury masowej, w której na plan pierwszy wysuwa się rozrywka, bardzo często niewybredna, bezproblemowa, o motywach i celach komercyjnych, określana mianem „*show-biznesu*”. Charakterystyczne dla naszych czasów formy młodzieżowej ekspansji i ekspansywności kultury masowej (dyskoteki, teledyski, koncerty zespołów tzw. „mocnego uderzenia”) skupiają głównie estradę i widownię). Chociaż to imponuje nastolatkom, to z premedytacją niszczy autentyczne zainteresowania i kompetencje muzyczne”⁴⁷².

Nauczyciel muzyki w klasach 4-6 staje, tym samym, przed wyjątkowo trudnym zadaniem otwarcia uczniów na obszar kultury aspiracyjnej. Jego praca – mimo wysokich kwalifikacji i wysiłku – nie przynosi zamierzonych rezultatów⁴⁷³. „W świecie mediów i elektroniki coraz częściej obcujemy z substytutami prawdziwej sztuki. Media, w tym przede wszystkim telefon komórkowy, Internet, programy telewizyjne, i radiowe, idąc w kierunku komercjalizacji, „uprzystępniają” dzieła sztuki, tworzą ich „barwne opakowania”, przez co niedoświadczony, młody odbiorca bardzo często odbiera wyłącznie formę przedstawienia, a nie jego treść”⁴⁷⁴. Z najnowszych badań prowadzonych przez J. Bauera, jak już wspomniano w podrozdziale 1.2. „Media cyfrowe doprowadziły do natężenia impulsów i ustawicznego nerwowego reagowania na nie w trybie bodziec – reakcja”⁴⁷⁵, tak więc można wnioskować, że jeżeli nie zachwycimy ucznia od najmłodszych lat, na początkowym etapie jego drogi edukacyjnej wartościową muzyką, nie wytworzy on „nici asekuracyjnej”, dzięki której może mieć możliwość wyboru. W przeciwnym razie młody człowiek podatny na wszelkie wpływy, zostaje bezpowrotnie „wchłonięty” przez masmedia, portale społecznościowe i inne „cuda techniki”, które kradną czas i zmuszają do interpersonalnych kontaktów niestety w nierzeczywistym świecie. Wszechobecna intensywność impulsów medialnych destabilizuje równowagę psychiczną dzieci w czasie ich dynamicznego, wszechstronnego rozwoju. W tym

⁴⁷² A. Suchanek, *Muzyka dla dzieci i młodzieży w zmieniającym się świecie*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 157-158.

⁴⁷³ R. Popowski, M. Grusiewicz, A. Sołtysik, *Nauczanie muzyki...*, op. cit.

⁴⁷⁴ A. Białkowski, M. Grusiewicz, *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowanie Muzyczne” 2010, nr 3, http://www.wychmuz.pl/artikul_ar_11.html, [data dostępu: 21.07.2018].

⁴⁷⁵ J. Bauer, *Wychowanie do efektywnej samostereowności. Aspekty neurobiologiczne, psychologiczne i społeczne*, file:///C:/Users/slyku/OneDrive/Pulpit/Bauer-Selbststeuerung.pdf, [data dostępu: 12.03.2019].

„krzywym zwierciadłem” współczesności coraz trudniej się wyciszyć, poddać refleksji, znaleźć czas nawet dla samego siebie.

Trudno też mówić o artystycznej aktywności uczniów na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Warto wobec tego przytoczyć kilka wniosków, które obrazują jakie miejsce w muzyce zajmuje działalność artystyczna uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Jak podają autorzy artykułu⁴⁷⁶, powodów jest kilka, m.in. „lekcje muzyki odbywają się w klasie, nie są wyodrębnione jako wydarzenie artystyczne i ściśle wiążą się z codziennością edukacyjną. Następuje banalizacja kontaktów ze sztuką muzyczną,” (...) „uczeń nie wrasta w kulturę muzyczną. Ogromna w tym wieku potrzeba muzykowania dziecka nie zostaje zaspokojona – edukacja szkolna pozbawia dzieci możliwości kontaktu z muzyką,” (...) muzyka nie ma gwarancji poprawności muzycznej i merytorycznej. Jest to system podatny na erozję edukacji muzycznej. Pod względem funkcjonalnym muzyka w klasach 1-3 występuje często jako element rekreacyjny, odpoczynkowy, a nie jako edukacja rzeczowa, realizowana w obszarze autonomii artystycznej sztuki muzycznej.” (...) „Zazwyczaj nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej bazują na elementarnych treściach edukacji. Zorientowani są na muzykę popularną i to właśnie ona dominuje w treściach nauczania, w materiałach repertuarowych. Bezpośrednie wykonywanie muzyki jest zastąpione nagraniami.” „(...) nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zdany jest na samoedukację muzyczną, która bez wsparcia korepetytora na ogół jest mało efektywna. (...) nauczyciel „w niewielkim zakresie i w niewystarczającym stopniu realizuje cele edukacji muzycznej i kulturalnej”⁴⁷⁷. Taka rzeczywistość niestety nie sprzyja działalności artystycznej uczniów.

Dobrym rozwiązaniem edukacyjnym może być opracowanie przez nauczyciela własnego programu nauczania, który będzie odpowiadał potrzebom uczniów w danym środowisku szkolnym⁴⁷⁸. W pewien sposób wzbogaca uzupełnia niedostatek opracowanych podręczników i ćwiczeń uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Nauczyciel przygotowując zajęcia z zakresu elementarnej edukacji muzycznej może sięgnąć do bogatej oferty edukacyjnej. Jak podaje M. Kisiel⁴⁷⁹, „propozycje dotyczą m.in. literatury popularyzującej innowacyjne spojrzenie teoretyków i praktyków na proces

⁴⁷⁶ R. Popowski, M. Grusiewicz, A. Sołtysik..., *Nauczanie muzyki ...*, op. cit.

⁴⁷⁷ Ibidem.

⁴⁷⁸ U. Słyk, *Twórcze warsztaty muzyczne*. Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia. Wpis uchwałą Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 r. nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach.

⁴⁷⁹ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej. Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce*, Katowice 2015, s. 94-98.

przybliżania dziecku muzyki poprzez rozbudzanie w nim ciekawości i zainteresowań tą dziedziną sztuki korzystając ze strategii metod aktywizujących”. Ciekawe propozycje zajęć muzycznych, scenariuszy oferuje czasopismo „Wychowanie Muzyczne”⁴⁸⁰. W dziale materiałów metodycznych pracownicy naukowcy, nauczyciele, pedagodzy, animatorzy muzyki, m.in. dzielą się własnymi doświadczeniami, metodami czy dobrymi praktykami w pracy z dziećmi i młodzieżą. Nauczyciele mogą sięgnąć do literatury czasopisma „Wychowania Muzycznego”⁴⁸¹, a także brać czynny udział w warsztatach muzycznych organizowanych w ramach konferencji metodycznych o charakterze kulturalno-artystycznym, które odbywają się niemal co roku w różnych miejscach Polski⁴⁸². Uczestnikami konferencji są nie tylko nauczyciele muzyki, pracownicy naukowcy, ale również animatorzy kultury, czy instruktorzy muzyki. Dla nauczycieli muzyki udział w metodycznej konferencji raz w roku jest ciekawą i atrakcyjną formą dokształcania się i wzbogacenia własnego warsztatu pracy. Program konferencji zawiera wiele ciekawych propozycji dla każdego np. wymianę doświadczeń, kontaktu z żywą kulturą, spotkania z wydawnictwami, itp. Największą popularnością cieszą się warsztaty muzyczne, które przybliżają szereg nowości do wykorzystania podczas zajęć muzycznych w szkole na każdym etapie edukacji⁴⁸³. Brakuje jednak udziału w nich nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Zainteresowanie z ich strony jest znikome, a szkoda. Pod tym względem zauważa się pewną lukę, której nie sposób wypełnić. Wielu nauczycieli muzyki systematycznie wzbogaca swój warsztat pracy, uczestnicząc w konferencjach metodycznych w zakresie muzyki. Dzięki temu m.in. posiadają ciekawe propozycje zajęć umuzykalniających również dla uczniów najmłodszych, jednak nie mogą ich w pełni wykorzystać, ponieważ nie uczą (z małymi wyjątkami) w klas I -III. Cóż, w dobie reformy edukacji polskiej wprowadzono projekt, aby muzyki w edukacji elementarnej uczył nauczyciel nauczania początkowego, a nie specjalista – muzyk (jak było przedtem)⁴⁸⁴. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej niestety, nie przywiązują najmniejszej wagi do doskonalenia się w tym zakresie. Materiał muzyczny zazwyczaj realizują wycinkowo lub całkowicie z niego rezygnują. Muzykują okazjonalnie, gdy muszą przygotować konkretny program artystyczny na apel czy akademię szkolną. Najczęściej

⁴⁸⁰ „Wychowanie Muzyczne”, <http://www.wychmuz.pl>, [data dostępu: 21.07.2018].

⁴⁸¹ Ibidem.

⁴⁸² Ogólnopolskie Konferencje Metodyczne Nauczycieli Muzyki od roku 2009. / Stowarzyszenie Nauczycieli Muzyki/ Wychowanie Muzyczne/; PSEiAM- Polskie Stowarzyszenie Edukacji i Animacji Muzycznej: <http://www.akademikolberga.pl/project/malykolberg/>; <http://www.akademikolberga.pl/project/grupa-jaworowi-ludzie/>, [data dostępu: 30.09.2018].

⁴⁸³ „Wychowanie Muzyczne”, konferencje metodyczne, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne_z_4.html, [data dostępu: 17.07.2018].

⁴⁸⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2012 r. Poz. 977, s. 27.

dotyczy to takich imprez szkolnych, jak: „Pasowanie ucznia klasy pierwszej”, „jasełka”, uroczystości rodzinne z okazji „Dnia Babci” i „Dnia Dziadka”, „Dzień Matki” czy obchodów „Dnia Ziemi”.

Wiedza nauczyciela w zakresie ogólnych prawidłowości rozwoju i rozwoju muzycznego ucznia na każdym etapie edukacyjnym w obecnych czasach jest niezbędna, przede wszystkim w celu podejmowania indywidualizacji kształcenia. Nauczyciel powinien tak kierować procesem nauczania muzyki, by każdy uczeń mógł odnieść sukces, a tym samym dowartościować się w realizowaniu dowolnej formy aktywności muzycznej. Niestety jak podaje A. Weiner „Nauczyciele nie znają i nie rozumieją problematyki rozwoju muzycznego człowieka, specyfiki uczenia się muzyki, nie czytają doniesień z badań o tej tematyce. Dodatkowo uwidacznia się brak podstawowych umiejętności warsztatowych i bezkrytyczna realizacja wybranego podręcznika. (...) Nauczyciele nie traktują muzyki jako środka kształcenia humanistycznego, uwrażliwiającego na wartości. Nie wykorzystują jej funkcji służących ogólnemu rozwojowi: fizycznemu, intelektualnemu, emocjonalnemu i estetycznemu. Traktują ją instrumentalnie, jako wypełniacz, przerwę dla zintelektualizowanych czynności uczniowskich”⁴⁸⁵.

Jak wynika z dotychczasowych doniesień, m.in. z badań Agnieszki Weiner⁴⁸⁶ „...powszechna, wczesna edukacja muzyczna, należy do zakresów permanentnie zaniedbanych. (...) Wyniki badań sygnalizują niebezpieczną, stałą tendencję do obniżania się muzycznych umiejętności uczniów kończących trzecią klasę szkoły podstawowej. Zmiana modelu nauczania na zintegrowany nie wpłynęła nawet na utrzymanie dotychczasowego (i tak niezadowolającego) poziomu”⁴⁸⁷. „Badania potwierdzają pobieżne obserwacje dydaktyków muzyki, iż w zintegrowanym modelu kształcenia zbyt małą wagę przywiązuje się do edukacji artystycznej, w szczególności – muzycznej. Została ona zepchnięta na margines i w niewielkim stopniu angażuje uczniów. (...) Nauczyciel wczesnej edukacji nie był i nie jest nadal w żaden sposób zobligowany do rozwijania muzycznego potencjału dzieci”⁴⁸⁸. Z najnowszych badań Anny Walugi⁴⁸⁹, dowiadujemy się, że grupa nauczycieli, która uważa, że wykształcenie muzyczne zdobyli np. w studium wychowania przedszkolnego, studiując w zakresie nauczania

⁴⁸⁵ Zob. A. Weiner, *Szkoła szansą na muzyczną ekspresję dziecka* (?), [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Mysłowice 2008 s. 308-309.

⁴⁸⁶ Zob. A. Weiner, *Szkoła szansą na muzyczną ekspresję dziecka* (?), [w:] *Wyrazić...*, op. cit., s. 307.

⁴⁸⁷ Zob. A. Weiner, *Nie ta melodia, (Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy – edukacja muzyczna w kształceniu zintegrowanym)*, „Życie Szkoły” 2004 nr 10, s. 4-8.

⁴⁸⁸ A. Weiner, *Szkoła szansą na muzyczną ekspresję dziecka* (?), [w:] *Wyrazić...*, op. cit., s. 308.

⁴⁸⁹ A. Waluga (opr.), *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Warszawa 2016, s. 81.

początkowego, odbywając kursy kwalifikacyjne czy studia podyplomowe, nie posiada dostatecznego przygotowania muzycznego do prowadzenia zajęć muzycznych. Wobec powyższych analiz można wysunąć wniosek, iż nauczyciele, którzy w dzieciństwie mieli możliwość muzykowania, (zdobyli wówczas umiejętności np. podczas nauki gry na instrumencie, co wiąże się nierozdzielnie z umiejętnością odczytywania zapisu nutowego), chętniej i częściej prowadzą zajęcia muzyczne z uczniami, ponieważ czują się bardziej kompetentni i pewni swojej wiedzy. Natomiast studenci – przyszli nauczyciele, którzy z bardziej szczegółową wiedzą muzyczną po raz pierwszy mają do czynienia dopiero podczas studiowania, nie potrafią tych umiejętności wykorzystywać w elementarnej edukacji dzieci, gdyż nie posiadają wiedzy ugruntowanej w tym zakresie. Uczenie się muzyki jest procesem długotrwałym, a nie okazjonalnym, dlatego też, do zawodu nauczyciela nauczania początkowego czy przedszkolnego powinni „startować” ci, którzy w dzieciństwie rozwijali zainteresowania muzyczne i podejmowali się nauki gry na dowolnym instrumencie melodycznym.

Kontakt z muzyką ma pomagać w osiągnięciu celów postawionych przed pedagogiką i wszechstronnym wychowaniem, przygotowaniem do życia w społeczeństwie. Słusznie zauważa Jadwiga Dzielska⁴⁹⁰, że kontakt ze sztuką, w tym z muzyką, powinien rozpocząć się od najwcześniejszych lat, gdy dziecko spontanicznie reaguje na wszystkie nowe zjawiska, gdy jego wyobraźnia i fantazja twórcza nie są zniekształcone wpływami otoczenia, które nie zawsze są wartościowe i godne uwagi. Uczenie się świata polega na własnych próbach, a to, co piękne przyjmowane jest jako coś mądrego i słusznego. Taki stosunek do muzyki, powierzanie jej ważnych funkcji wychowawczych, pomagających w kształtowaniu młodej osobowości powoduje, iż wartości te przenoszone są na wartości poznawcze w zakresie innych zainteresowań, przedmiotów, a także na ogólną postawę wobec ludzi i świata. Obcowanie z wartościową muzyką powinno trwać nieprzerwanie, od najmłodszych lat. Fundament ten daje szansę na rozwój zainteresowania kulturą muzyczną w różnym aspekcie na całe życie.

Z badań A. Weiner dowiadujemy się również, że „ostatnie lata, to okres stopniowej degradacji znaczenia muzyki w procesie kształcenia ogólnego. Mniejsza liczba godzin muzyki, likwidacja muzyki jako samodzielnego przedmiotu na etapie wczesnoszkolnym i ponadgimnazjalnym, przy jednoczesnym braku zmian koncepcyjnych, przyczyniają się

⁴⁹⁰ J. Dzielska, *Kształcenie słuchu muzycznego a problem umuzykalnienia dzieci*, „Życie Szkoły” 1983, nr 1, s. 46.

do stopniowego zaniku znaczenia wychowania przez muzykę w szkole”⁴⁹¹. „Muzyka w szkole ogólnokształcącej nie inspiruje więc i nie rozwija młodych ludzi. Nauczyciele, szczególnie etapu wczesnoszkolnego, czują się zagubieni. Mimo iż posiadają na ogół (co wynika z planu studiów) szerszą wiedzę pedagogiczno-psychologiczną niż „nauczyciele przedmiotowcy”, działania muzyczne nauczycieli etapu wczesnoszkolnego ocenić należy jako coś pośredniego pomiędzy infantylnym umuzykalnieniem odwołującym się do propozycji podręcznikowych a zaniechaniem edukacji muzycznej. Dzieje się tak, ponieważ kompetencje muzyczne (merytoryczne i dydaktyczne), jakie ci nauczyciele posiadają, są niewystarczające do stworzenia nowych, alternatywnych propozycji, konkurujących z ofertami pakietów edukacyjnych. Z kolei nauczyciele muzyki przygotowani do realizacji przedmiotu w klasach wyższych, wyposażeni w muzyczną wiedzę i umiejętności nie dysponują na ogół adekwatnym do rzeczywistych potrzeb warsztatem pedagogiczno-psychologicznym. Większość z nich realizuje transmisyjny model umuzykalnienia i dydaktyki”⁴⁹². Na etapie wczesnoszkolnym „panuje model transmisji wiedzy, a proces edukacji muzycznej, mimo osadzenia go w szerszym niż poprzednio kulturowym kontekście, jest skoncentrowany na realizacji programu z pominięciem aspektu rozwojowego. W takiej sytuacji rozmywa się samo działanie muzyczne. Opornie idzie przesuwanie zasięgu edukacji „poza szkolną klasę”. Promowanie odtwórczych umiejętności wykonawczych, wiedzy muzycznej, pomijanie aspektów szeroko pojętej kreatywności, refleksyjności, rozwiązywania rzeczywistych problemów muzycznych, brak alternatywnych programów rozwoju muzycznego, nikła propozycja inspirujących poznawczo pozalekcyjnych zajęć muzycznych lokuje edukację muzyczną na odległej pozycji. Jakby na pocieszenie dość intensywnie dyskutuje się ostatnio na temat osoby nauczyciela muzyki, niestety wyłącznie w odniesieniu do etapu wczesnoszkolnego. Podczas gdy istnieje pilna potrzebna dyskursu dotyczącego kompetencji nauczyciela muzyki w ogóle”⁴⁹³.

Obecną sytuację edukacji muzycznej w Polsce przedstawia A. Weiner „Na etapie wczesnoszkolnym wykorzystuje się muzykę elementarną, prostą w budowie, jednak nie pozbawioną walorów artystycznych. Pluralistyczna narodowa koncepcja powszechnej edukacji muzycznej pozostaje w zasadzie nadal aktualna (mimo licznych głosów krytycznych), choć pojawiały się w tym czasie propozycje alternatywne. Należą do nich: tzw. „Krakowska koncepcja wychowania muzycznego”⁴⁹⁴, oparta na relatywnej metodzie kształcenia słuchu, czy

⁴⁹¹ A. Weiner, *Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela*, „Chowanna” 2013, nr 2, s. 75.

⁴⁹² Ibidem, s. 78.

⁴⁹³ Ibidem, s. 77.

⁴⁹⁴ Zob. Z. Burowska, J. Kurcz, A. Wilk, red., *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*, Kraków 1993.

koncepcja Edwina Eliaś Gordona⁴⁹⁵, rozpropagowana przez ośrodek bydgoski. Koncepty te są realizowane lokalnie”⁴⁹⁶.

W Polsce badania w zakresie twórczości i kreatywności dzieci prowadziła Ewa Szatan⁴⁹⁷. Autorka przybliżyła projekt muzyczny realizowany w ramach zajęć pozaszkolnych, w którym uczestniczyły dzieci zamieszkujące wiejskie tereny. W założeniach projektu dominowała rytmika E. Jacques-Dalcroze, a jedną z przyjętych strategii było działanie muzyczne nastawione na samodzielność i stymulację zachowań twórczych dzieci. Ciekawe obserwacje w zakresie rozwijania potencjału twórczego przeprowadziła Agata Strączkiewicz⁴⁹⁸ w przedszkolu w Wielkiej Brytanii. „(...) z obserwacji wynika, że dzieci starsze wręcz uwielbiają popisywać się swoją kreatywnością, co przejawia się w różnorodnych aktywnościach, które chętnie inicjują i podejmują. (...) Niezwykle ważny podczas tych działań jest otwarty styl nauczyciela, który jest wśród dzieci, rozmawia z nimi – a nie do nich – wytwarza klimat sprzyjający porozumieniu się dziecka z otoczeniem”⁴⁹⁹. „Wartością edukacyjną samą w sobie jest próba wzbudzenia w najmłodszych myślenia oraz wyobraźni twórczej poprzez wyzwalanie (...) potrzeby tworzenia oraz stawianie im twórczych problemów i zadań. W gestii nauczyciela leży oferowanie, inspirowanie, wspomaganie i wspieranie działań edukacyjnych. „Nauczyciel tworzy warunki i zaprasza do działania, pobudza wyobraźnię oraz inicjatywę, pozwala wybierać, a nie narzucać, obserwować, a nie oceniać i kontrować. Jedynie takie spojrzenie na proces edukacyjny umożliwi dziecku ekspresję uczuć, dostarczy pozytywnych wzmocnień, zapewni bezpośrednie kontakty w różnych relacjach społecznych, wzmocni gotowość do interpretacji i reinterpretacji wiedzy o sobie”⁵⁰⁰. Takie podejście z pewnością zapewni dzieciom prawo samodzielności i niezależności, co z czasem przyczyni się do podnoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie i kierowanie własnym rozwojem⁵⁰¹. „Ponadto nauczyciel zachęca dzieci do aktywnego i wielozmysłowego poznawania otaczającej rzeczywistości. Służą temu głównie metody aktywizujące, twórcze,

⁴⁹⁵ E. Zwolińska, W. Jankowski, red., *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku. Bydgoszcz – Warszawa 1995.

⁴⁹⁶ A. Weiner, *Współczesne (mega)trendy edukacji muzycznej...*, op. cit., s.75.

⁴⁹⁷ E. Szatan, *Twórczość i kreatywności dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych (z doświadczeń w pracy w środowisku małomiejskim)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” T. XXXVI, Lublin 2017, nr 1.

⁴⁹⁸ A. Strączkiewicz, *Przedszkole jako miejsce rozwijania potencjału twórczego*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Mysłówice 2008, s. 294-302.

⁴⁹⁹ M. Kitano, *Young gifted children: Strategies for Preschool Teachers*, ‘Young Children’ May, 1982, s. 14-22.

⁵⁰⁰ A. Strączkiewicz, *Przedszkole...*, op. cit., s. 296-297.

⁵⁰¹ Ibidem, s. 297.

stymulujące samodzielną aktywność dzieci oraz pobudzające do twórczego działania w różnych sferach i płaszczyznach⁵⁰².

W różnych częściach świata program edukacji muzycznej propaguje odmienne walory. Muzyka w Australii, jak wskazuje A. Weiner, „obecnie jest postrzegana jako kraj, w którym edukacja muzyczna odniosła niebywały sukces. Podstawą muzycznej edukacji w Australii jest zapewnienie dzieciom dostępu do muzyki przez 13 lat szkoły i olbrzymia swoboda wyboru spośród programów kształcenia zróżnicowanych pod względem tematyki, literatury, metod i systemów oceny. Dzieci mają dostęp do licznych opcjonalnych zajęć muzycznych: mogą być członkami zespołów kameralnych, orkiestr, chóru, zespołów pop, brać udział w nagraniach muzycznych itp. Zintegrowana z obowiązkowymi zajęciami muzycznymi natura zajęć pozalekcyjnych jest najbardziej charakterystycznym rysem australijskiej edukacji muzycznej. Nauczyciele dokładają wszelkich starań, aby od początku nauki w szkole muzyka wtapiała się w tok zajęć zintegrowanych i uwydatniała oraz uzupełniała naukę innych przedmiotów. W starszych klasach odchodzi się od tej tendencji; prowadzenie działań zintegrowanych napotyka na opór klasycznie wykształconych muzycznie nauczycieli. Jednak widoczny jest odwrót od skostniałych metod nauczania muzyki w kierunku nauczania problemowego (słuchowa analiza oraz transkrypcja rzeczywistych i kompletnych nagrań muzycznych, ulepszenia zastosowanej notacji dla muzyki z różnych źródeł, krytyczne komentarze słuchanych wykonanych, ocena stylu słuchanej muzyki itp.). Rozwój świadomości słuchowej postrzega się jako integralną część wykonania, komponowania i analizy dzieła. (...) Chodzi o pojmowanie kompozycji jako procesu ciągłego „przemyśliwania” (*rethinking*) i „przerabiania” (*reworking*) swoich prac. Stanowi to odzwierciedlenie postmodernistycznej filozofii faworyzującej przypadek, proces i rozproszenie w miejsce niezmienności, ukończenia i centralizacji. Widoczne staje się angażowanie w zmianę procesu kształcenia w taki sposób, że to raczej uczeń, a nie nauczyciel, ma być źródłem wiedzy”⁵⁰³.

Konkluzją wieńczącą niniejszy rozdział będzie sentencja, która wskazuje, że edukacje muzyczne w pełni realizować może przede wszystkim nauczyciel pasjonat, artysta, zainteresowany nowościami kulturalno-oświatowymi, doksztalający się i realizujący się zawodowo, czerpiący przy tym przyjemność i satysfakcję w pracy z dziećmi. Nauczyciel, który rozumie potrzebę muzykowania z uczniami, inicjator działań edukacyjno-artystycznych aktywny w środowisku szkolnym i lokalnym, wykazujący się umiejętnością współpracy

⁵⁰² Ibidem, s. 299.

⁵⁰³ A. Weiner, *Współczesne (mega) trendy edukacji muzycznej...*, op. cit., s. 65-66.

z rodzicami, środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym, instytucjami kulturalno-oświatowymi. Taki nauczyciel, który z pasją przybliży uczniom świat muzyki, przygotowuje ich do udziału w festiwalach, konkursach, przeglądach itp., bowiem zdobywane przez uczniów umiejętności, zawsze powinny być wyeksponowane.

Miejsce muzyki w różnych krajach osadzone jest na różnym poziomie. Jej ważność podyktowana jest m.in. tradycją danego kraju, aczkolwiek coraz częściej docenia się jej walory kształcąco-wychowawcze w perspektywie przygotowania jednostki do życia w społeczeństwie jako znaczącej i wpływowej, potrafiącej adaptować się do zmieniającej się rzeczywistości. Zwraca się uwagę na prowadzenie twórczych zajęć muzycznych z najmłodszymi dziećmi – szczególnie w przedszkolu, gdzie dzieci mają większą swobodę i możliwość spontanicznej zabawy. W szkole natomiast wprowadza się większą dyscyplinę, uczniom przybywa obowiązków, nauczyciel rozlicza ich najczęściej z umiejętności czytania, pisania, liczenia, wobec tego na twórcze i kreatywne muzykowanie nie ma czasu, chęci, ani w większości przypadków, kompetencji nauczycieli w tym zakresie.

3.2. Terapeutyczne przesłanki twórczych działań muzycznych dzieci z trudnościami wychowawczymi i edukacyjnymi

W młodszym wieku szkolnym uczniowie w wielu przypadkach przejawiają zachowania, które określa się jako trudne, patologiczne lub tzw. nieprzystosowane odbiegające od norm społecznych. W klasach nauczania zintegrowanego można zaobserwować dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi i z zaburzeniami zachowania w postaci nieadekwatnych reakcji do sytuacji. Takiemu zachowaniu może towarzyszyć lęk, płacz, złość, agresja skierowana na kogoś lub siebie, nadpobudliwość psychoruchowa, zaburzenie koncentracji i uwagi, wzmożona nieśmiałość, apatia, niechęć do szkoły. Zauważa się zachwianie równowagi pomiędzy potrzebami ucznia, a wymaganiami otoczenia nierzadko spowodowane również deficytami rozwojowymi w zakresie słuchu, wzroku, mowy czy ruchu. Symptomy takie znacznie obniżają poczucie własnej wartości. Zaburzenia emocjonalne, zaburzenia zachowania czy problemy zdrowotne, przekładają się na osiągnięcie gorszych wyników w nauce oraz znacznie utrudniają budowanie prawidłowych relacji w kontaktach interpersonalnych w grupie rówieśniczej.

W zależności od diagnozy zaburzeń, nauczyciel we współpracy z rodzicami, i specjalistami psychologiczno-pedagogicznymi, dostosowuje metody i formy pracy terapeutyczno-wychowawczej tak, aby zniwelować nieprawidłowości w zachowaniu dziecka.

Dobrym rozwiązaniem w celu uzyskania poprawy funkcjonowania ucznia w grupie rówieśniczej może być zastosowanie elementów muzykoterapii w formie grupowej

i indywidualnej. Należy również pamiętać o indywidualizacji, podejmowaniu odpowiednich metod i środków oddziaływań w zależności od typu zaburzeń. Jak zauważa M. Kisiel, „Nauczyciel-wychowawca mając do dyspozycji bogactwo barw i brzmień dźwiękowych, możliwość gry na instrumentach muzycznych, kreatywność ruchu przy muzyce, twórczość muzyczną i percepcję muzyki, otrzymuje środki do łagodzenia zauważonych deficytów”⁵⁰⁴. Warto jest zadbać o profilaktykę zaburzeń spowodowanych m.in. środowiskiem rodzinnym, w którym dziecko wzrasta i czerpie z niego wzorce zachowań.

Termin „muzykoterapia” pochodzi od słowa „muzyka”. Wywodzi się od łacińskiego słowa *musica* oznaczającego sztukę, zwłaszcza śpiewu i gry na instrumentach oraz *terapia* z greckiego „*therapeuēin*”, które oznacza leczenie⁵⁰⁵. Muzykoterapia⁵⁰⁶, jako dziedzina nauki, jest jedną z form psychoterapii i fizjoterapii odmian szeroko pojętej terapii sztuką wykorzystującą metodycznie muzykę w celach diagnostycznych, leczniczych, rehabilitacyjnych, terapeutycznych i wychowawczych. Jest ona oparta na interdyscyplinarnych założeniach: medycznych, muzycznych, pedagogicznych, psychologicznych i rehabilitacyjnych⁵⁰⁷. Ze względu na różnorodność oddziaływania muzykoterapia może być traktowana jako metoda psychoprofilaktyczna, która pozwala na uzyskanie korzystnych zmian w osobowości, w której nie stwierdza się patologii.

Tadeusz Natanson określa muzykoterapię jako „metodę postępowania wielostronnie wykorzystująca wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustrój człowieka.”⁵⁰⁸ Muzykoterapia stosuje bodźce muzyczne (aktywne słuchanie) wykorzystując ich ogromne możliwości terapeutyczne, głównie jako sposób oddziaływania na emocjonalną i psychosomatyczną sferę osobowości człowieka. W charakterze biernym wykorzystuje techniki receptywne (słuchanie muzyki) i techniki kreacyjne (tworzenie). Także ze względu na swą uniwersalność, bogactwo i zróżnicowane techniki terapeutyczne z powodzeniem może być wykorzystywana podczas standardowej lekcji w szkole.

⁵⁰⁴ Zob. M. Kisiel, *Wykorzystanie muzyki i jej form aktywności w pracy nad głosem i mową dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 125.

⁵⁰⁵ E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004, s. 41.

⁵⁰⁶ Zob. D. Colonna-Kasjan, *Muzykoterapia i trening relaksacyjny jako metody oddziaływania psychoprofilaktycznego w toku edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 61- 67;

G. Szafraniec, *Wybrane koncepcje muzykoterapeutyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 25-39.

⁵⁰⁷ Ch. Rueger, *Muzyczna apteczka. Na każdy nastrój od A do Z*, Warszawa 2000, s. 7-9.

⁵⁰⁸ T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław 1979, s. 51.

Specyficzną formę muzykoterapii, w odniesieniu do technik Carla Orffa, rozwinęła Gertruda Orff, która podkreśla, że rytm może być czynnikiem porządkującym funkcjonowanie dzieci agresywnych⁵⁰⁹. Muzykoterapia według Orffa jest terapią wielosensoryczną wykorzystującą środki muzyczne, takie jak: fonetyczno-rytmiczna mowa, swobodny i uporządkowany rytm, ruch, melodia mowy i śpiewu oraz ręcznie wykonywanie instrumentów. W spontaniczno-kreatywnej współpracy dziecko może i powinno swobodnie formułować swój sposób wyrażania się i wykorzystywać to w relacjach społecznych⁵¹⁰. Kierunki rozwoju muzykoterapii pozwoliły na umieszczenie zadań rytmiki w nurcie psychomotorycznym razem z choreoterapią oraz rehabilitacją ruchem⁵¹¹. Kinga Lewandowska wśród różnych form aktywności muzycznej dzieci, w zakresie zajęć terapeutycznych, na pierwszy plan wysuwa „zajęcia rytmiczne obejmujące poranną gimnastykę z podkładem muzycznym, ćwiczenia choreo-terapeutyczne, improwizację ruchową oraz inscenizacje ruchowe piosenek i baśni muzycznych”⁵¹². Rytmika stanowi jeden z elementów wchodzących w skład muzykoterapii, którą wykorzystywać można nie tylko jako metodę leczniczą, ale także jako doskonałą metodę w oddziaływaniach psychohigienicznych, psychoprophylaktycznych i psychoedukacyjnych. Może ona być stosowana niezależnie, występować w rytmice i w tańcu. Każda z tych form może mieć zastosowanie w terapii. Elementy rytmiki, które służą celom terapeutycznym odnajdujemy w metodzie gimnastyki twórczej Rudolfa Labana. „Metoda gimnastyki twórczej zmusza do „eksperymentowania, tworzenia, daje okazję do przeżywania, odczuwania, kształtuje zmysł estetyczny, kulturę ruchu, przysposabia do współpracy z partnerem i grupą. (...) W szkole metoda może być stosowana jako uatrakcyjnienie zajęć zamiast tradycyjnych ćwiczeń kształtujących”⁵¹³.

Zajęcia z wykorzystaniem elementów muzykoterapii powinny odbywać się w atmosferze radości serdeczności i swobody. Charakter zabawowy, twórczy ma być okazją czerpania przez dziecko zadowolenia i osiągnięcia sukcesu na miarę swoich możliwości. Muzyka swym zasięgiem obejmuje szereg funkcji kształcących. Muzyczne działania pedagogiczne według Eweliny Jutrzyńskiej pełnią następujące funkcje: **funkcję profilaktyczno-propedeutyczną**, polegającą na zapobieganiu powstawania nieprawidłowości w rozwoju poprzez kształcenie estetyczne dziecka, które ma związek z rozwojem ogólnym. W tym

⁵⁰⁹ D. Gulińska-Grzeluska, *Rola muzykoterapii w pracy z dziećmi agresywnymi w wieku 9-11 lat*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 1, s. 13-17.

⁵¹⁰ R. Klöppel, R. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995, s. 45.

⁵¹¹ E. Galińska, *Z zagadnień muzykoterapii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 55-56.

⁵¹² K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk 1991, s. 64.

⁵¹³ K. Wlaźnik, *Przewodnik metodyczny dla nauczyciela klasy 1-3, wychowanie fizyczne*, Łódź 1994, s. 28.

wypadku proces terapii polega na wykształceniu u dziecka podstawowych umiejętności muzycznych i przekazaniu pewnego niezbędnego do ich opanowania zakresu wiedzy. Owe umiejętności, szczególnie prezentowane wśród rówieśników, scalają grupę poprzez konieczność współpracy w celu osiągnięcia zadowalającego efektu; **funkcję stymulacyjno-pobudzającą** dotyczącą organizacji warunków, w których wyzwala się aktywność muzyczna dzieci, szczególnie w sytuacji prezentacji społecznej. To, czy dzieci o różnym stopniu rozwoju zechcą aktywnie uczestniczyć w wykonywaniu i tworzeniu muzyki w grupie rówieśników, zależy od nauczyciela, od jakości jego przygotowania zawodowego, a także od atmosfery, którą potrafi stworzyć swoją postawą wobec dzieci zarówno uzdolnionych i zdrowych, jak i niepełnosprawnych; **funkcję kompensacyjno-korekcyjną**, wynikającą z głównych założeń terapii muzycznej. Poprzez realizację zadań muzycznych można u dziecka wyrównywać lub likwidować różnego rodzaju nieprawidłowości – zarówno w jego postawie poznawczej, jak i emocjonalnej oraz społecznej. Kompensując muzycznym działaniem terapeutycznym zaburzone sfery umysłowe i emocjonalne dziecka, korygując jego nawyki i zachowania, doprowadza się także do nauczania dziecka współpracy w grupie. Od czasu powstania klas integracyjnych w skład tych grup wchodzi uczniowie: o normie rozwojowej, z minimalnymi zaburzeniami rozwoju, z zaburzeniami zachowania i niepełnosprawne; **funkcję integracji społecznej**, wynikającą z grupowych działań artystycznych umożliwiających współpracę dzieci o nieharmonijnym rozwoju z rówieśnikami o normie rozwojowej. Współpraca ta może być podstawą doświadczania radości i sukcesu oraz uczenia się wzajemnej tolerancji⁵¹⁴. „Odpowiednio dobrane utwory muzyczne stanowią tło do przeprowadzania konkretnej techniki terapeutycznej, stają się wtedy pewnego rodzaju „osłoną” przed światem zewnętrznym. Częsty, w atrakcyjnej formie, kontakt z muzyką artystyczną, daje podopiecznym możliwość swobodnej oceny i okazję do spontanicznych przeżyć, które wyzwalają różne emocje, przyczyniają się do rozbudzenia zainteresowań dziecka sztuką wyższą”⁵¹⁵.

Duże znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma **profilaktyka**. W edukacji muzycznej możemy wykorzystać różne formy aktywności o charakterze terapeutycznym. Pod pojęciem profilaktyki muzycznej ukryte jest wykorzystanie muzyki i form z nią związanych (śpiew, rytmiczna recytacja, ruch z muzyką, muzykowanie na instrumentach muzycznych, percepcja muzyczna, twórczość muzyczna) do utrzymania równowagi

⁵¹⁴ E. Jutrzyńska, *Niektóre aspekty terapii przez sztukę osób niewidomych i upośledzonych umysłowo*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2006, s. 94.

⁵¹⁵ M. Kisiel, *Wykorzystanie muzyki Mozarta w edukacji i procesie wspierania rozwoju dziecka*, https://ecitydoc.com/download/mirosaw-kisiel_pdf, [data dostępu: 25.07. 2018].

lub poprawy stanu psychofizycznego odbiorców⁵¹⁶. O korzystnym wpływie profilaktyki muzycznej podczas zajęć szkolnych wypowiadał się M. Kisiel, „Nauczyciel, pracując z wychowankami w zakresie muzycznej profilaktyki, przyjmuje działania właściwe dla młodej psychiki dziecięcej, wybierając ekspresję i formę oddziaływania najbliższą jego aktywności. Będzie on oscylował między wykorzystaniem muzyki do utrzymania równowagi lub poprawy stanu psychicznego podopiecznych, z drugiej strony dysponować będzie materiałem muzycznym w celu rozładowania wewnętrznych konfliktów, frustracji, napięć o charakterze emocjonalnym, a ogólnie – do przywrócenia prawidłowego funkcjonowania jednostki w środowisku”⁵¹⁷.

Na temat terapeutycznych walorów muzycznej aktywności pisała Anna Szalek: „Muzyka (...) daje szansę spontanicznej wypowiedzi muzycznej dziecku, które przyjmuje rolę twórcy, wykonawcy jak i słuchacza, a zatem ma szansę kreowania siebie. Muzyczna aktywność twórcza może stanowić odzwierciedlenie najgłębszych przeżyć, problemów, niepokojów dziecka, jego pragnień, kompleksów i trudności, przekonań i postaw, a zarazem pewną enklawę dająca poczucie bezpieczeństwa do której dostęp ma tylko twórca”⁵¹⁸.

„Funkcję terapeutyczną mogą pełnić m.in. gry dydaktyczne, które korzystnie wpływają na wyrównanie niedostatków w rozwoju osobowości, takich jak: zwolniony refleks, trudności w postrzeganiu, myśleniu i orientacji przestrzennej. W przypadku uczniów nadpobudliwych ruchowo odpowiednio dobrane gry mogą korygować ich nadmierną ruchliwość, brak opanowania, a u innych dzieci usunąć zbytnią nieśmiałość lub zahamowania w kontaktach rówieśniczych⁵¹⁹. Wśród propozycji gier i zabaw muzycznych zalecanych do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym należy wymienić: klocki rytmiczne, ruchome nuty, zagadki muzyczne, literówki, rebusy, krzyżówki itp.”⁵²⁰.

Terapia muzyką wprowadza człowieka w określony nastrój, wyzwala pożądane uczucia i emocje, łagodzi i rozładowuje nadmiar stresów, pobudza rozwój umysłowy m.in. u dzieci nadpobudliwych psychoruchowych, ociążały intelektualnie, wpływa na rozwój zainteresowań i uzdolnień twórczych. „Doznania emocjonalne wywołane przez odbiór muzyki czy też aktywne jej tworzenie powodują określone reakcje całego organizmu w sferze

⁵¹⁶ B. Niewiarowska, *Muzykoterapia dla każdego. Wywiad z Maciejem Kieryłem, lekarzem medycyny, muzykoterapeutą i anestezjologiem*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1993, nr 1.

⁵¹⁷ Zob. M. Kisiel, *Profilaktyka muzyczna w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, 2(5), s. 128-137.

⁵¹⁸ Zob. A. Szalek, *Terapeutyczne walory muzycznej aktywności twórczej ucznia*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska, Poznań – Kalisz 2009, s. 99.

⁵¹⁹ Zob. J. Kozielecki, *Konflikt, teoria gier i psychologia*, Warszawa 1970; G. Owen, *Teoria gier*, Warszawa 1975; M. Putkiewicz, M. Ruszczyńska-Sciller, *Gry symulacyjne w szkole*, Warszawa 1983.

⁵²⁰ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej...*, op. cit., s. 137.

psychicznej, wpływając na reakcje pobudzania i hamowania, a także w sferze fizycznej, wywołując zmiany w funkcjonowaniu wegetatywnego układu nerwowego”⁵²¹. Muzyka ma wartość **rehabilitacyjną**, muzyczne wzruszenie oddziałuje nie tylko na umysł lecz na zmysły; dźwięk, rytm, dynamika wprawia ciało w ruch; realizowanie rytmów powoduje powstawanie niezależności ruchów i sprawność systemu mięśniowego, świadomość swojego „ja”, swego stanu emocjonalnego, roli w grupie. Z opanowania trudności fizycznych i psychicznych wyzwala się radość, która wspomaga rozwój. Kształcenie i wychowanie musi jednocześnie stymulować sferę intelektualną, fizyczną i emocjonalną⁵²². Poprzez właściwie dobraną muzykę „muzykoterapia” wpływa na poprawę stanu zdrowia i nastroju dodając energii i optymizmu.

Terapia z wykorzystaniem muzyki, jak podsumowuje Grażyna Szafraniec: „daje radość z tworzenia, kompensuje niespełnione marzenia i pragnienia, kształtuje postawy i zdolności samodzielnego działania, pobudza inicjatywę i pomysłowość, inwencję twórczą i wyobraźnię, podnosi poczucie własnej wartości, pozwala wyrażać nastroje sposobem niewerbalnym, przywraca równowagę psychiczną, rozładowuje napięcia, służy poznawaniu, odczuwaniu i przeżywaniu, sprzyja harmonijnemu rozwojowi dziecka w naturalnych warunkach, uwalnia od nagromadzonych napięć, uzewnętrznia przeżycia psychiczne, wyzwala naturalną motywację, zaspokaja jego potrzeby”⁵²³.

Terapeutyczne walory muzyki, podkreśla Teresa Żychowska – „W przeciwieństwie do malarstwa i rzeźby, muzyka prezentuje udźwiękowiony i zorganizowany rytmicznie przebieg czasu, jest dynamiczna, a nie statyczna (...). Przy jej odbiorze, oprócz receptorów słuchowych, włączane są impulsy motoryczne, wyobrażenia, wzrok, węch, dotyk i smak, dlatego zaliczana jest do silnie ekspresyjnie działających na człowieka środków niewerbalnych”⁵²⁴.

Niezależnie od zdolności czy umiejętności muzycznych ucznia możliwe jest swobodne wypowiedzianie się poprzez **śpiew**. Według Christopha Schwabe⁵²⁵ leczenie śpiewem jest najważniejszą grupową metodą muzykoterapii, gdyż umożliwia proces społecznego porozumiewania się w sposób emocjonalny oraz warunkuje przeżywanie uczucia napięcia

⁵²¹ D. Colonna-Kasjan, *Muzykoterapia i trening relaksacyjny...*, op. cit., s. 61.

⁵²² Zob. B. Kamińska, *Elementy ruchu przy muzyce w nauczaniu początkowym jako forma wspomagania procesów terapeutycznych (w zakresie zaburzeń motoryki ciała oraz czynnika porządkującego i stymulującego ruch)*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red., M. Kołodziejski, B. Pazur, Lublin 2015, s. 35.

⁵²³ Zob. G. Szafraniec, *Wybrane koncepcje muzykoterapeutyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2002, s. 35.

⁵²⁴ Zob. T. Żychowska, *Terapeutyczno-wychowawcze walory muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999 nr 2, s. 51.

⁵²⁵ Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, Warszawa 1972.

i rozluźnienia. Najczęściej wykorzystywaną formą muzyczną w edukacji jest piosenka posiadająca wiele walorów ekspresyjno-estetycznych⁵²⁶. Piosenka łączy muzykę ze słowem, ułatwia kontakty ze sztuką dźwięków, wzbogaca uczucia dziecka, kształtuje postawę estetyczną, wprowadza radosny nastrój, uaktywnia. Na prostym materiale śpiewanej piosenki dziecko uświadamia sobie zjawiska muzyczne, jest w stanie zaobserwować rytm, metrum, linię melodyczną, tempo, dynamikę, budowę, charakter i nastrój – wszystko to, co będzie w przyszłości podstawą świadomej percepcji utworu muzycznego⁵²⁷. Ćwiczenia głosowe korygują wady wymowy. Najprostsze ćwiczenia polegają na powtarzaniu za głosem nauczyciela pojedynczych słów jedno-, dwu-, trzysylabowych np. w formie zabawy w echo. Do tego typu ćwiczeń doskonale nadają się twórcze zabawy muzyczne w formie improwizacji, wykorzystujące fragmenty tekstów śpiewanych piosenek, rytmizowane zdania, przysłowia, wyliczanki, o czym pisał m.in. M. Kisiel⁵²⁸. Zabawy z głosem, śpiew, recytacje jednocześnie wzmacniają pracę aparatu głosowego (mięśni języka, policzków, ust.) i oddechowego. Do terapeutycznych funkcji śpiewania i ćwiczeń mowy należy głównie kształtowanie wrażliwości słuchowej, korelacja układu oddechowo-fonacyjno-artykulacyjny, likwidacja napięć nerwowych, korygowanie nieprawidłowości w wymowie i usuwanie jej wad⁵²⁹.

Inną, ciekawą formą aktywnego obcowania z muzyką jest **gra na instrumentach**. Dzięki instrumentom kształtuje się wrażliwość dziecka na barwę, rozwija się poczucie rytmu, wyobraźnia muzyczna, inwencja twórcza. Gra na instrumentach wpływa na koncentrację uwagi i zdyscyplinowanie grupy. Dodatkowo zetknięcie się dzieci z instrumentami wzbudza entuzjazm, radość i wzmożoną aktywność. W procesie terapeutycznym, za pomocą instrumentów uczeń ilustruje stan psychiczny, tworzy dialogi i portrety muzyczne⁵³⁰. Najprostszą formą muzykowania jest tworzenie akompaniamentu do śpiewu za pomocą gestodźwięków (klaskanie, tupanie itp.), lub akompaniowanie za pomocą instrumentów

⁵²⁶ Zob. U. Smoczyńska-Nachtman, *Piosenka i jej wykorzystanie na lekcjach muzyki w klasach młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1979, cz. 1, nr 5, s. 207-217; *Sposoby wykorzystania piosenki na lekcjach muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1980, cz. 2, nr 1.

⁵²⁷ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 16-21.

⁵²⁸ Zob. M. Kisiel, *Wykorzystanie tekstów wierszy, przysłów i wyliczanek dziecięcych w edukacji muzycznej uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 1.

⁵²⁹ Zob. L. Kataryńczuk-Mania, red., *Możliwości wykorzystania muzykoterapii w edukacji muzycznej*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. nauk. L. Kataryńczuk-Mania, Zielona Góra 2000, s. 17-23; K. Ferenc, *Funkcje sztuki w różnych koncepcjach edukacyjnych*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.

M. Rorat, *Muzyka jako jedna z metod pracy terapeutycznej z dzieckiem w młodszych wiekach szkolnym*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna: rzeczywistość i perspektywy*, red. nauk. J. Kida, Rzeszów 1996, s. 205-211; G. Szafraniec, *Wybrane koncepcje muzykoterapeutyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Wybrane elementy...*, op. cit., s. 25-39.

⁵³⁰ Ibidem.

o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku. Ciekawą formą jest zabawa rytmem-tworzenie efektów perkusyjnych wykorzystując metodę tzw. *body percussion*⁵³¹, czyli gra na sobie z ekspresyjnym ruchem ciała.

Ruch przy muzyce, w postaci zabawy wprowadza odprężenie, zaspokaja naturalną potrzebę ruchu, który warunkuje prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny. Dzięki tej formie intensyfikują się procesy poznawcze, takie jak: postrzeganie, wyobraźnia, myślenie. Wyrabia się zdolność koncentracji, uwagi, kształci szybka orientacja, pamięć. Zajęcia muzyczno-ruchowe wzmagają aktywność, pobudzają pracę serca i płuc, kształcą spostrzegawczość, szybkość reakcji, dyscyplinę. Doskonałą czynności ruchowe, jak: zręczność, szybkość, wytrzymałość, siłę, odwagę⁵³².

Kolejną formą o walorach terapeutycznych jest **sluchanie muzyki**⁵³³, które kształci sprawności percepcyjne istotne dla rozwoju mowy i myślenia dziecka. Uczy rozróżniać i klasyfikować dźwięki i odgłosy. Słuchanie w skupieniu wydobywa estetyczne walory muzyki i dostarcza większych przeżyć i doznań, które wpływają na rozwój wrażliwości, zdolności osiągania odprężenia oraz rozumienia, dostrzegania piękna w dziełach artystycznych.

W zależności od stanu psychofizycznego dziecka, jak wyróżnia Agnieszka Smrokowska⁵³⁴, odpowiedni dobór muzyki przynosi następujące efekty oddziaływań: muzyka żywa, pełna temperamentu usuwa stan zmęczenia, ospałości czy też niechęci do aktywności; muzyka łagodna, ale radosna znacznie zmniejsza stany depresyjne; dzięki stosowaniu muzyki z wyraźnie zaznaczonym rytmem synkopowanym są redukowane lub znikają na pewien czas uczucia strachu, niepewności czy pewne rodzaje kompleksów; melodie o łagodnym, powolnym charakterze bez większych zmian w zakresie wysokości dźwięku czy struktury rytmu są niezastąpionym środkiem terapeutycznym w likwidowaniu stanów przewlekłej nerwowości, napięcia.

Odwołując się do utworów muzycznych warto zwrócić uwagę na korzystny wpływ muzyki Wolfganga Amadeusza Mozarta m.in. w leczeniu autyzmu, dysleksji zaburzeń emocjonalnych, ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi, (zaburzenia neurorozwojowe) i innych chorób. Badania nad wpływem muzyki W.A. Mozarta prowadzone

⁵³¹ *Body percussion*, <http://kompozytornia.pl/aktualnosci/body-percussion-czyli-gra-na-sobie-60>, [data dostępu: 24.07. 2018].

⁵³² L. Kataryńczuk-Mania, red., *Możliwości wykorzystania...*, op. cit., s. 21.

⁵³³ E. Parkita, *Sluchanie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej dziecka*, „Wychowanie Muzyczne” 2017, nr 3, s.13 -24.

⁵³⁴ A. Smrokowska, *Muzyka która pomaga i leczy*, cz. 1, „Tematy” 1995, nr 1, s. 21.

były we Francji już w latach pięćdziesiątych XX wieku. Alfred Tomatis⁵³⁵, zasłynął jako twórca stosowanej do dziś „metody Tomatisa” (trening uwagi słuchowej), wykorzystywał koncerty i symfonie skrzypcowe w pracy z dziećmi z zaburzeniami mowy i komunikacji⁵³⁶.

Propagatorem i twórcą terapii nazwanej „efektem Mozarta” jest Don Campbell⁵³⁷. W Polsce metoda funkcjonuje pod nazwą „Uczę się z Mozartem”, którą propaguje Renata Borowiecka⁵³⁸. „Wyjaśniając „efekt Mozarta”, Ewa Nowak wskazuje wpływ muzyki na pracę mózgu, poprawę pamięci i usprawnienia procesów myślowych. Zauważa również, że pochod dźwięków w czasie muzyki Mozarta, wpływa na pracę układu nerwowego. Słuchając innego rodzaju muzyki pracuje tylko ośrodek przetwarzania dźwięków. W przypadku utworów tego klasycznego kompozytora, muzyka aktywizuje pracę całego mózgu. Organizacja i przebieg zajęć z wykorzystaniem muzyki W.A. Mozarta powinna być dostosowana do potrzeb dzieci. Elementy edukacyjne winny stanowić fazę dominującą i łagodnie przeplatać się z ćwiczeniami o charakterze profilaktycznym i terapeutycznym”⁵³⁹.

Wszystkim wcześniej wymienionym formom aktywności muzycznej towarzyszy **tworzenie muzyki**. Daje ono okazję muzycznego wypowiedzania się, którego celem jest stymulowanie i kształcenie postawy twórczej. Tworząc melodie i rytmy, tańcząc i wyrażając rysunkiem przeżycia wywołane przez utwór muzyczny, dziecko obcuje z muzyką w sposób bezpośredni. Satis N. Coleman uważa, że twórczość dzieci powinna powstawać jako uzewnętrznienie emocji, jako ekspresja własna i z tego względu zwraca uwagę na konieczność oddziaływania przez nauczyciela na sferę uczuć i wyobraźni ucznia. W toku procesu dydaktycznego wyróżnia dwa etapy. Pierwszy: improwizowanie melodii głosem (rozmowy muzyczne, układanie piosenek, kompozycje metryczne, układanie melodii do wierszyków; drugi: improwizowanie melodii na instrumencie (granie swobodne, granie ułożonej melodii, kształtowanie formy, powtarzanie utworu, dobieranie akompaniamentu).

S. N. Coleman zwróciła uwagę na konstruowanie własnych, prostych instrumentów. „Tworzenie muzyki na tych instrumentach potęguje siły twórcze, rozwija umiejętność samodzielnego myślenia, przewidywania i działania, zwiększa zasoby, wiedzy ogólnej, rozwija sferę uczuciową, zdolność samokontroli i umiejętność pracy zespołowej przydatnej do życia w społeczeństwie”⁵⁴⁰.

⁵³⁵ A. Tomatis, *Ucho i śpiew*, Lublin 1995.

⁵³⁶ M. Kisiel, *Wykorzystanie muzyki Mozarta w edukacji i procesie wspierania rozwoju dziecka*, https://ecitydoc.com/download/mirosaw-kisiel_pdf, [data dostępu: 25.07.2018].

⁵³⁷ D. Campbell, *Efekt Mozarta*, Anon Books, 1997.

⁵³⁸ R. Borowiecka, *Uczę się z Mozartem*, Warszawa 2004.

⁵³⁹ M. Kisiel, *Wykorzystanie muzyki...*, op. cit.

⁵⁴⁰ Z. Burowska, *Słuchanie...*, op. cit., s. 34-35.

Terapeutyczne przesłanki twórczych działań muzycznych zawierają się w koncepcji wychowania przez ruch, tzw. rytmika E. Jaques-Dalcroze'a⁵⁴¹. Walory rytmiki wyznaczyły miejsce w profesjonalnej i powszechnej edukacji muzycznej oraz w terapii różnych rodzajów zaburzeń. W zależności od celu, rytmika może służyć wspomaganie kształcenia muzycznego lub jako element zabiegów terapeutycznych. Metoda Alferda i Marii Kniessów bazuje na „ruchu naturalnym, zrytmizowanym, ekspresyjnym”. Głównymi elementami metody są: ruch, muzyka, rytm, przybory. Metodę cechuje ekspresja ruchowa oraz duża aktywność ćwiczących z wykorzystaniem dwóch przyborów równocześnie przez jedną osobę. Opiera się na pozytywnej motywacji. Dzieci biorące udział w zajęciach odwzorowują ruchy nauczyciela prowadzącego⁵⁴².

Psychologowie i pedagodzy szkolni zalecają, aby w trakcie zajęć lekcyjnych, przerw śródlekcyjnych, zajęć świetlicowych wprowadzać ćwiczenia w formie zabaw, które pełnią funkcje dydaktyczne i terapeutyczne. Zajęcia z elementami muzykoterapii w formie twórczych działań muzycznych mogą być prowadzone w każdej placówce. Program terapii muzycznej, choć nie jest specjalnie uwypuklony, przewija się w podstawie programowej i w programie nauczania w zróżnicowanej formie. Nauczyciel codziennie w dogodny dla siebie sposób może realizować elementy muzykoterapeutyczne, łącząc kilka różnych form aktywności ucznia, takich jak: śpiew piosenek, ćwiczenia mowy, improwizacje wokalne, muzykowanie elementami dźwiękonaśladowczymi, gra na instrumentach perkusyjnych, ćwiczenia słuchowe, słuchanie muzyki, zabawy muzyczno-ruchowe, tańce, ćwiczenia poczucia rytmu, ćwiczenia dotykowe, improwizacje instrumentalne, improwizacje muzyczno-ruchowe, psychodrama, pantomima, interpretacje słowne i plastyczne muzyki, relaks z podkładem muzycznym, dyskusje terapeutyczne⁵⁴³. Muzykoterapią zajmują się psycholodzy terapeuci specjalizujący się w tej dziedzinie sztuki. Natomiast muzykę w profilaktyce i terapii może stosować nauczyciel nauczania początkowego. Jak podkreśla Zofia Konaszkiewicz „W przypadku dziecka zdrowego na zajęciach muzycznych w przedszkolu, na lekcjach w szkole ogólnokształcącej, w pracy zespołów amatorskich, w szkolnictwie muzycznym obok działań edukacyjnych konieczne jest także kształtowanie osobowości przez muzykę, a także swoista terapia”⁵⁴⁴. Muzykoterapia z edukacją muzyczną dotyczy konieczności łączenia terapii, zabawy i nauki

⁵⁴¹ E. Szatan, E. Muzioł, A. Komorowska-Zielony, red., *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*, Gdańsk 2016.

⁵⁴² Ibidem, s. 35.

⁵⁴³ B. Kamińska, *Elementy ruchu przy muzyce...*, op. cit., s. 92.

⁵⁴⁴ M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza 2007, s. 98-99.

dziecka na każdym etapie rozwojowym i w każdej sytuacji życiowej z zachowaniem poczucia realizmu, ale i również rzeczywistych potrzeb uczestników danych zajęć. Zatem muzyka może pełnić doniosłą rolę terapeutyczną z jednej strony uwzględniając aspekt ogólnorozwojowy akcentując specjalistyczne leczenie, a z drugiej strony aspekt edukacyjny w zakresie wychowania i nauczania, co w rezultacie wzajemnie uzupełnia się i w efekcie tworzy spójną całość⁵⁴⁵.

Taniec, zabawy muzyczno-ruchowe wpływają korzystnie na rozwój koordynacji ruchowej i wzrokowo-przestrzennej. Muzyka odpowiednio dobrana do danej sytuacji i aktualnych potrzeb dydaktycznych może posłużyć jako tło, np. podczas czytania, opowiadania lub wykonywania innej czynności wymagającej koncentracji uwagi. Warto tutaj odwołać się do badań w tym zakresie prowadzonych przez Martę Bogdanowicz. Badaczka zajmowała się głównie psychologią kliniczną dziecka, dysleksją rozwojową, leworęcznością, profilaktyką niepowodzeń szkolnych i terapią pedagogiczną. M. Bogdanowicz opracowała „Metodę Dobrego Startu” (MDS), która z powodzeniem aktywizuje rozwój funkcji uczestniczących w procesie czytania i pisania oraz integrację percepcyjno-motoryczną. W metodzie uwzględnia się uczenie wielozmysłowe/ polisensoryczne: wzrokowo-słuchowo-dotykowo-kinestetyczno-ruchowe oraz funkcje językowe i wykonawcze w działaniu i zabawie. „Metodę Dobrego Startu” stosuje się w grupie 5-6-latków i w klasie I, a także m.in. podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych w klasach I-III⁵⁴⁶.

Twórcze działania muzyczne, skierowane głównie do uczniów przejawiających trudności wychowawcze i edukacyjne, z pewnością spełniają funkcje profilaktyczną i terapeutyczną, m.in. zachęcają do podejmowania aktywności artystycznej, wyrabiają umiejętność współpracy, wspólnej zabawy i chęć dzielenia się swoimi rzeczami i zainteresowaniami. Dziecko podczas grupowych twórczych zabaw muzycznych pełni określoną rolę, czuje się bezpieczne i dowartościowane. Na płaszczyźnie wspólnego muzykowania porozumiewa się intuicyjne. Wzrasta jego poczucie wartości, odpowiedzialności i przynależności do grupy, społeczeństwa.

⁵⁴⁵ Z. Konaszkiewicz, *Wychowanie muzyczne i muzykoterapia w pedagogice specjalnej*. „Kwartalnik ISME” 1990, nr 1-2.

⁵⁴⁶ M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, <https://nowaszkola.com/metoda-dobrego-startu/>, [data dostępu: 30.09. 2018].

3.3. Rola środowiska pozaszkolnego w procesie rozwijania kreatywnej aktywności dziecka

Pozaszkolne środowisko dziecka, to przede wszystkim przestrzeń, miejsce, w którym dziecko przebywa poza obowiązkowymi zajęciami szkolnymi i domowymi. Stanisław Czajka uważa, że czas wolny, to czas poza pracą „użytkowany na naukę i podnoszenie kwalifikacji, na pracę społeczną, wypoczynek itp.”⁵⁴⁷. W czasie wolnym dziecko wypoczywa zgodnie ze swoimi zainteresowaniami, w dowolnej przez siebie wybranej formie kontaktu z innymi. Spędza wolny czas w taki sposób, jaki zaoferują najbliżsi: rodzice, dziadkowie, opiekunowie. Bawi się samo, z rodzeństwem lub kolegami z sąsiedztwa, albo bierze udział w zajęciach kształcących, np.: pobiera prywatne lekcje nauki gry na instrumencie czy korepetycje, np. z języka obcego. Poza szkołą dziecko może brać udział w zajęciach zorganizowanych przez różne instytucje kulturalno-oświatowe, takie jak: biblioteka miejska, dom kultury, szkoła muzyczna, ognisko muzyczne, Szkoła Muzyczna Yamaha – kurs nauki gry na keyboardzie, klub, świetlica osiedlowa lub organizacje parafialne, jak: schola, przykościelny zespół muzyczny, chór, stowarzyszenie parafialne: Dzieci Maryi, Oaza Dzieci Bożych – Ruch Światło-Życie, ugrupowania ministrantów. Dzieci i młodzież mogą również aktywnie działać w organizacji Związku Harcerstwa Polskiego w grupie zurlozowej (członkowie w wieku 6-10 lat) lub grupie harcerskiej (członkowie w wieku 10-13 lat). Udział dzieci i młodzieży m.in. w tych organizacjach w dużej mierze zależy od miejsca organizowania spotkań.

Ważne miejsce w wolnym czasie dziecka zajmuje wypoczynek w formie rekreacji. „Rekreacja to forma aktywności umysłowej lub fizycznej poza nauką szkolną, stosowana w celu wypoczynku i rozrywki. Utrzymuje w równowadze zdrowie człowieka oraz jego potencjał intelektualny, emocjonalny i somatyczny. W pracy dydaktyczno-wychowawczej stosowane są różnorodne techniki rekreacji tj.: kulturalno-rozrywkowa – bierna i czynna, twórcza – zawierająca szeroki zakres zajęć artystycznych, fizyczna – szerząca kulturę fizyczną oraz przez działalność społeczną”⁵⁴⁸. Rekreacja bierna polega m.in. na oglądaniu telewizji, słuchaniu radia, nagrań z płyt kompaktowych, *smartfona*, to także czytanie książek, prasy, rozwiązywanie krzyżówek, uczęszczanie do kina, teatru, muzeum, czy na wystawę.⁵⁴⁹

Do rekreacji czynnej zalicza się organizowanie gier, zabaw ruchowo-zręcznościowych, dydaktycznych, zabawy typu harcerskiego, gry towarzyskie i stolikowe, a także imprezy

⁵⁴⁷ S. Czajka, *Z problemów czasu wolnego*, Warszawa 1974.

⁵⁴⁸ M. Kisiel, *Wstęp, Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 9-10.

⁵⁴⁹ Ibidem, s. 16.

i uroczystości przy współudziale dzieci i młodzieży oraz kolekcjonerstwo. Formy te umożliwiają zainteresowanym sprawdzenie swoich umiejętności, praktycznej przydatności wiedzy o ludziach i świecie oraz obycia w towarzystwie. Stanowią też udaną lekcję rozwijania zachowań i postaw prospołecznych, a także wrażliwości estetycznej i poszerzenia swych zainteresowań⁵⁵⁰.

Rolą środowiska pozaszkolnego jest m. in. rozwijanie kreatywności dziecka techniką twórczą, poprzez organizowane w szerokim zakresie zajęć artystycznych, takich jak: zajęcia plastyczne – wykonywanie prac różnymi technikami, np. rysowanie, malowanie, *decoupage*, prace z różnych materiałów i tworzyw (robienie zabawek, lalek, kukielek, szydełkowanie, haftowanie); zajęcia techniczne i konstrukcyjne o charakterze zabawowym albo praktyczno-użytecznym: budowanie modeli samolotów, rakiet, okrętów, produkowanie zabawek wymagających wiedzy i umiejętności z zakresu mechaniki; zajęcia umuzykalniające, które polegają na organizowaniu zespołów śpiewaczych, tanecznych i orkiestrowych, koncertów życzeń, występów „na żywo”, miniturniejów piosenek lub gry na instrumentach⁵⁵¹. Do tej grupy można zaliczyć działalność sceniczną, teatralną.

Do innych form rekreacji twórczej, jak przybliżyła M. Kisiel, można zaliczyć: improwizacje sceniczne, zajęcia fotograficzne i filmowe, zajęcia związane z twórczością wychowanków np. pisanie wierszy, listów, pamiętników; zajęcia poznawcze, jak: wywiady z ciekawymi ludźmi, obserwowanie przyrody. Techniki te pozwalają dzieciom i młodzieży dowartościować się, odkryć w sobie nowe możliwości i zdolności, odzyskać pewność siebie i uwierzyć, że jest się przydatnym. Twórcze i kreatywne zajęcia wyrabiają umiejętności manualne, rozwijają wyobraźnię oraz kształtują poczucie piękna⁵⁵².

Technika rekreacji fizycznej to sposób spędzania wolnego czasu głównie na świeżym powietrzu. Są to takie formy wypoczynku, jak: wycieczki piesze i rowerowe, rajdy, biwaki, kuligi, uprawianie sportu zimowego i letniego, gry i zabawy sportowe (siatkówka, gra w tenisa, piłka nożna, badminton itp.), nauka pływania, jazda na rowerze, hulajnodze, deskorolce, rolkach, jazda konna. Ćwiczenia ruchowe: pokonywanie przeszkód, gry i zabawy terenowe (podchody), zdobywanie umiejętności poruszania się i orientowania w terenie⁵⁵³. Współcześnie można korzystać z dobrze zagospodarowanych terenów sportowych m.in. takich, jak:

⁵⁵⁰ Zob. K. Czajkowski, *Wychowanie do rekreacji*, Warszawa 1979.

⁵⁵¹ Zob. S. Popek red., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1988.

⁵⁵² Zob. M. Kisiel, *Nauczyciel kreatorem turystyki, rekreacji i wypoczynku młodych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 17.

⁵⁵³ Z. Żukowska, *Rekreacja fizyczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. V, Warszawa 2003, s. 175.

skatepark, park linowy, siłownia, basen, lodowisko, ścieżki rowerowe, kort tenisowy, boiska itp. Rekreacja fizyczna ma służyć przede wszystkim zdrowiu fizycznemu, i dobremu samopoczuciu.

Pozaszkolny czas wolny można wypełnić działalnością społeczną, to także sposób na kreatywną aktywność. Może to być m.in. bezinteresowna pomoc innym w nauce lub udzielanie pomocy osobie starszej wymagającej opieki itp. Celem takich działań jest przyswajanie przez dzieci i młodzież zachowań podporządkowanych dobru wspólnemu na zasadzie całkowitej dobrowolności, np. w formie wolontariatu.

Pozaszkolna działalność to również edukacja muzyczna skupiająca dzieci i młodzież, która przejawia zainteresowania muzyczne i chce się dalej rozwijać. Udział uczniów w edukacji muzycznej jest wyborem dowolnym. Czasami podyktowany bywa spełnieniem niezrealizowanych marzeń ich rodziców, czy może snobizmem? A może chodzi o zapewnienie dziecku opieki poza obowiązkowymi zajęciami szkolnymi, albo faktyczne dążenie do wychowania muzycznego i estetycznego. „Współcześnie żyjące dzieci i młodzież w obliczu wzrastających wymagań i ambicji własnych, narzuconych przez rodziców czy panującego obecnie trendu doskonalenia się od najwcześniejszych lat, w swoim wolnym czasie chcą lub muszą realizować szereg obowiązków, będących konsekwencją uczęszczania na różne kursy i zajęcia: językowe, muzyczne, plastyczne czy sportowe⁵⁵⁴. W każdym z tych przypadków aktywne spędzanie czasu, uczestnictwo w dodatkowych, pozaszkolnych zajęciach kulturalno-oświatowych, rekreacyjnych z pewnością daje dziecku więcej korzyści, niż przebywanie w domu w wirtualnym świecie – cyberprzestrzeni.

Pozaszkolne zajęcia muzyczne rozwijają zainteresowania dzieci i młodzieży, przybliżając ich do sztuki w ogólnym tego słowa znaczeniu, są wspaniałą rozrywką oraz miejscem kulturalnego wypoczynku w rzeczywistym kontakcie z innymi.

Dziecko może rozwijać swoje zainteresowania uczestnicząc w wielu inspirujących dla niego formach aktywności. W domu kultury np. organizowane są koła zainteresowań, warsztaty, spotkania interpersonalne z twórcami i odbiorcami kultury, spotkania z muzykami. W domu kultury funkcjonują różne zespoły artystyczne (ludowe, balet, taniec nowoczesny itp.). Dziecko może uczestniczyć w programach edukacyjnych, koncertach, audycjach, spektaklach teatralnych, konkursach, festiwalach. Można przynależeć do określonej formacji amatorskiego zespołu muzycznego realizować się w ekspresji własnej poprzez śpiew, grę na instrumentach

⁵⁵⁴ Zob. A. M. Waligóra, *Profilaktyczno-terapeutyczne aspekty organizacji czasu wolnego dzieci z rodzin patologicznych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 227.

czy taniec. Uczestnictwo w amatorskim zespole muzycznym daje szansę wspólnego grania i śpiewania. Zaspokaja potrzebę więzi i wspólnego przeżywania muzyki.

W tym miejscu warto wskazać, że „...celem pozaszkolnych instytucji edukacji muzycznej jest kształtowanie zainteresowań i zamiłowań muzycznych, stymulowanie amatorskiego ruchu artystycznego, udział w rozwoju życia muzycznego swego regionu. Zwłaszcza domy kultury mają tradycje organizowania przeglądów amatorskiego ruchu artystycznego dzieci i młodzieży szkolnej. Celem tych przedsięwzięć jest wymiana repertuaru i konfrontacja poziomu artystycznego, propagowanie nowych form artystycznego wyrazu, a także doskonalenie kadry pedagogicznej pracującej z dziećmi i młodzieżą. Na terenie domów kultury organizowany jest amatorski ruch artystyczny, który występuje w następujących formach: zespoły wokalne i wokально-instrumentalne oraz taneczne zespoły dziecięce, chóry dziecięce i młodzieżowe, małe zespoły wokalne (duety, tercety), zespoły teatralne, zespoły ludowe i inne”⁵⁵⁵.

Popularną formą zajęć w domach kultury są zespoły taneczne. Taniec jest sztuką rozwijającą kulturę ruchu połączonego z muzyką. Jak określa Beata Bonna, wywiera duży wpływ na emocjonalne i estetyczne odczucia tańczących i widzów-słuchaczy. Najprostsze do odtworzenia są tańce ludowe, ponieważ ujęte są one w bezpretensjonalną, naturalną formę ruchu i wynikają z muzyki ludowej prostej w melodii i budowie formalnej. Koncentrując się na muzycznej stronie zajęć choreograficznych, należy również wspomnieć o akompaniamencie, który jest istotny dla ogólnego umuzykalnienia, uwrażliwiania na interpretowany ruchem nastrój, rytm i tempo muzyki⁵⁵⁶. Dużą popularnością cieszą się dziecięce i młodzieżowe formacje tańca nowoczesnego opartego na technice tańca jazzowego, *disco dance*, *hip-hopu* czy tańcu klasycznym. Zajęcia z tańca nowoczesnego dają możliwość wszechstronnego rozwoju. Kształtują poczucie rytmu, pozwalają lepiej poczuć możliwości swojego ciała, poprawiają koordynację. Nauka tańca prowadzona jest w różnych grupach wiekowych, może trwać od wczesnych lat dziecięcych po dorosłość, co daje możliwość ciągłego rozwoju tanecznego i rozwijania swojej pasji bez względu na wiek i doświadczenie taneczne.

Pozaszkolna artystyczna działalność dziecka może odbywać się w ognisku muzycznym, gdzie pobiera się naukę gry na wybranym instrumencie muzycznym. Dziecko uczestniczy

⁵⁵⁵ Zob. D. Chlasta-Oblak, M. Kisiel, *Udział dzieci i młodzieży w muzycznych zajęciach pozaszkolnych inspiracją do podjęcia badań w zakresie upowszechniania i udostępniania sztuki*, [w:] *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer, Katowice 2014, s. 191.

⁵⁵⁶ Zob. B. Bonna, *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań*, [w:] *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, red. A. Michalski, Bydgoszcz 2002, s. 32.

w zajęciach muzycznych, poznaje m.in. zasady i formy muzyki, historię muzyki, kształci słuch, słucha muzyki itp., a także bierze udział w kameralnym zespole instrumentalnym. W niektórych ogniskach działają chóry i zespoły wokально-instrumentalne. Zorganizowane działania w ognisku muzycznym mają przygotować ucznia do świadomego odbioru muzyki. Uczeń, jeżeli ma taką możliwość, może także pobierać prywatne lekcje gry na instrumencie np. na pianinie czy keyboardzie, zajęcia takie odbywają się w domu ucznia lub nauczyciela-instruktora.

Muzyczna, pozaszkolna edukacja, to także nauka w szkołach muzycznych I stopnia. Do szkół muzycznych trafiają dzieci najzdolniejsze, którym zapewnia się kształcenie i dalszy wielostronny rozwój dyspozycji muzycznych, jak: wrażliwość na muzykę, talent i kształtuje muzycznie osobowość itp., a więc zapewnia elementarne, muzyczne wykształcenie.

„W pozaszkolnej edukacji muzycznej doniosłą rolę odgrywają również instytucje bezpośredniego upowszechniania muzyki: filharmonia, opera, orkiestra symfoniczna, zespoły kameralne, teatry operowe i operetkowe, zespoły pieśni i tańca. Filharmonia oprócz szeroko zakrojonej działalności koncertowej i popularyzatorskiej prowadzi działalność na rzecz wychowania muzycznego w szkołach podstawowych i średnich. Jedną z form są koncerty szkolne organizowane dla dzieci i młodzieży zwane porankami muzycznymi, podczas których występuje orkiestra symfoniczna, zespoły kameralne lub soliści. Każdy koncert poprzedzony jest słownym komentarzem, co nadaje mu charakter audycji. Zespoły kameralne funkcjonujące z reguły przy filharmoniach lub towarzystwach muzycznych propagują określony styl muzyczny związany z epoką historyczną, a także regionem. Ich koncerty cieszą się na ogół powodzeniem wśród dzieci i młodzieży.

Działalność opery natomiast skupia się w trzech zakresach. Pierwszy dotyczy treści repertuarowej uwzględniającej pozycje specjalnie przeznaczone dla młodych widzów. Drugi zakres obejmuje organizację tzw. szkolnych przedstawień, a trzeci dotyczy działalności popularyzatorskiej i upowszechnieniowej. Zatem wszystkie instytucje pozaszkolnej edukacji muzycznej wspólnie uzupełniają wychowawcze oddziaływanie lekcji muzyki w szkole i globalnie są istotnym składnikiem wychowania młodego człowieka”⁵⁵⁷.

Do zajęć pozaszkolnych można zaliczyć także udział uczniów w „scholi” parafialnej. Obecnie „scholę” nazywa się zespół wokalny tworzony przez osoby związane z parafią, którego zadaniem jest pomoc w inicjowaniu i podtrzymywaniu śpiewu podczas liturgii. Jakie jest jej znaczenie w umuzykalnieniu młodego pokolenia wypowiada się Romualda Ławrowska:

⁵⁵⁷ D. Chlasta-Obląg, M. Kisiel, *Udział dzieci i młodzieży w muzycznych...*, op. cit. s. 192.

„schola pełni rolę edukacyjną w zakresie nauki śpiewu i poznania literatury muzyki kościelnej. Stanowi też dogodną sytuację do rozbudzania i poszerzania zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży”⁵⁵⁸.

O muzycznych zajęciach w szkole i poza szkołą pisało wielu autorów zwracając uwagę na dydaktyczno-wychowawczą, społeczno-patriotyczną i profilaktyczną rolę organizacji zajęć pozaszkolnych. Ich cel to: „stymulowanie postaw twórczych, swobodne wyrażanie siebie ruchem i komunikowanie się z innymi, dążenie do rozwijania swojej osobowości poprzez własną działalność w czasie zajęć, wyzwalanie możliwości kreacyjnych, zaspokajanie potrzeby twórczej aktywności, rozwijanie zdolności aktorskich, muzycznych, wdrażanie do łatwiejszego nawiązywania kontaktów międzyludzkich, odnajdywanie swego miejsca w grupie. Zajęcia pozaszkolne wzbudzają zainteresowanie kulturą regionalną, umożliwiają odkrywanie wartości, jakich nośnikiem jest dziedzictwo kulturowe regionów, pozwalają dostrzec jej ciągłość, uczą przy tym umiłowania do „małej ojczyzny” i wychowują do poszanowania jej dziedzictwa”⁵⁵⁹.

Założenia muzycznej edukacji wczesnoszkolnej podkreślają ważność twórczej i kreatywnej aktywności ucznia, która przejawia się w improwizacji wokalne, ruchowej i instrumentalnej. Zintegrowane formy ekspresji wykonawczej, twórczej i percepcyjnej aktywują uczucia i dają możliwość wyrażenia własnych myśli i wyobrażeń muzycznych.

Zastosowane w edukacji szkolnej elementy terapii muzyką korzystnie oddziałują na różnego rodzaju zaburzenia zachowania, emocji czy deficyty rozwojowe dzieci. Pełnią rolę profilaktyczną i terapeutyczną. Pomocna w przywracaniu do zdrowia lub poprawy funkcjonowania organizmu jest muzykoterapia czyli forma terapii prowadzona przez specjalistów, bazująca na leczniczym wpływie muzyki na psychikę człowieka.

Środowisko pozaszkolne to głównie różnego rodzaju instytucje, które swym zasięgiem skupiają grupy dzieci, młodzieży czy osób dorosłych. Pozaszkolne zajęcia poszerzają wachlarz zainteresowań dzieci. Bogate w swej ofercie stowarzyszenia, organizacje czy zespoły artystyczne zachęcają do uczestnictwa i kreatywnej aktywności, których celem jest wspieranie uczniów we wszechstronnym rozwoju w wymiarze intelektualnym, społecznym, podmiotowym, duchowym i fizycznym. Udział w nich kształtuje twórczą osobowość młodego pokolenia przygotowując ich do życia w społeczeństwie, do podejmowania wyzwań współczesnego świata.

⁵⁵⁸ R. Ławrowska, *Udział dzieci i młodzieży w polskiej praktyce scholi przy kościołach*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 1, s. 19-21.

⁵⁵⁹ Zob. M. Kisiel, *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 30-31.

Rozdział 4. Szkoła środowiskiem sprzyjającym rozwijaniu aktywności twórczej dziecka

Szkoła stwarza warunki, sprzyjające kształtowaniu się twórczej i aktywnej działalności dziecka. W szkolnym środowisku, o czym będzie mowa w niniejszym rozdziale, uczniowie mogą podejmować zróżnicowaną aktywność niemal na każdej lekcji. W tej kwestii istotną rolę pełni nauczyciel, który będzie chciał i potrafił kierować takim procesem edukacji. W pierwszym podrozdziale muzyka została ujęta w pryzmacie lekcji obligatoryjnych oraz zajęć zintegrowanych i pozalekcyjnych w szkole podstawowej. Kolejny podrozdział przedstawia artystyczną działalność uczniów klas I-III w środowisku szkolnym i pozaszkolnym, które uzupełnia niedostatki systemu edukacji w szkolnictwie powszechnym. Znaczącą rolę w rozwijaniu aktywności twórczej dziecka pełni nauczyciel jako inspirator aktywności muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym. Współpracuje z uczniem na zasadzie partnerstwa, również uczy się od niego. Kolejny podrozdział dotyczy warsztatów muzycznych, które są formą pracy w obszarze kreatywnej aktywności dziecka. Ostatni podrozdział przybliża media edukacyjne, które sprzyjają lub zakłócają proces stymulowania aktywności twórczej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

4.1. Muzyka w pryzmacie lekcji obligatoryjnych oraz zajęć zintegrowanych i pozalekcyjnych w szkole podstawowej

Zgodnie z nową Podstawą programową w szkole podstawowej na I etapie edukacyjnym, obejmującym klasy I-III – edukacja wczesnoszkolna, realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego⁵⁶⁰. W związku z tym muzyka nie stanowi oddzielnego przedmiotu lecz integruje całość edukacji wczesnoszkolnej, chociaż przedtem⁵⁶¹ muzyka mogła być wydzielona i powierzona specjalistce – nauczycielowi muzyki. Obecnie „Edukacja muzyczna, która z uwagi na swą specyfikę, doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą, w kształceniu zintegrowanym jest (obligatoryjnie) codziennym elementem zajęć. Muzykowanie wspiera motywację do działań grupowych oraz wpływa na nastrój uczniów, co ma wielkie znaczenie w procesie organizacji grupy⁵⁶².

⁵⁶⁰ Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Muzyka. MEN „Dobra Szkoła” 2017, s. 9.

⁵⁶¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2012 r. Poz. 977, s. 27.

⁵⁶² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska. (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), załącznik nr 2, MEN, Warszawa dnia 24 lutego 2017 r., s. 45. Poz. 356.

Podstawowym założeniem wychowania muzycznego w edukacji elementarnej jest uprawianie wszystkich form aktywności muzycznej w postaci zintegrowanej. „Szczególnie ważną misją wychowania muzycznego jest rozwój i kształcenie podstawowych zdolności muzycznych, wrażliwości na dźwięk, wyobraźni i pamięci muzycznej, zadatków twórczych oraz zainteresowań artystycznych jako naturalnych skłonności estetycznych dzieci. Zadaniem edukacji muzycznej jest przede wszystkim rozśpiewanie uczniów poprzez nauczanie ich określonych pieśni, rozwijanie słuchu muzycznego, głosu i poczucia rytmu, wyposażenie ich w elementarne wiadomości z zakresu muzyki, zaznajomienie z wybranymi dziełami muzycznymi i ich twórcami, wyrobienie umiejętności słuchania i wartościowania muzyki oraz przygotowanie do amatorskiego jej uprawiania”⁵⁶³.

Zintegrowana aktywność - „Integracja”, jak podaje Dorota Klus-Stańska, „polega na wykorzystywaniu różnych dziedzin wiedzy do penetracji jednego, integrującego te dziedziny, zagadnienia (np. dźwięk, czas, rytm)”⁵⁶⁴, odnosi się do stosowania różnorodnych, wzbogacających form podczas procesu edukacyjnego, „korelacja” natomiast „polega na realizacji, podczas lekcji z różnych przedmiotów, typowych dla nich treści z nachyleniem tematycznym w kierunku jednego tytułowego zagadnienia”⁵⁶⁵, łączy różnorodne treści międzyprzedmiotowo. Według Ryszarda Więckowskiego⁵⁶⁶, korelacja scala różne kierunki edukacji w określonym zakresie, w opracowywaniu treści innych przedmiotów. Idea integracji aktywności muzycznej w edukacji wczesnoszkolnej polega na zastosowaniu wszystkich form ściśle ze sobą powiązanych, które składają się na całokształt procesu dydaktyczno-wychowawczego, czyli: śpiew i ćwiczenia mowy, gra na instrumentach, słuchanie muzyki, tworzenie muzyki, realizacja ruchowa muzyki. Integracja środków ekspresji i percepcji muzycznej oraz korelacja z innymi dziedzinami edukacyjnymi jest możliwa zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak i w ramach kształcenia zintegrowanego podczas realizacji obszarów tematycznych⁵⁶⁷, o czym pisali znani pedagodzy, jak: Maria Przetacznikowa, Tadeusz Wróbel, Bożena Raszke i inni⁵⁶⁸.

⁵⁶³ Zob. M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji...*, op. cit., Katowice 2005.

⁵⁶⁴ Zob. D. Klus-Stańska, *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dągiel, Olsztyn 1999, s. 110.

⁵⁶⁵ Ibidem, s. 110.

⁵⁶⁶ R. Więckowski, *Zarys metodyki nauczania początkowego*. „Nauczanie Początkowe”, 1996, nr 7, s. 389.

⁵⁶⁷ Zob. A. Wilk, *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Kraków 2004, s. 31.

⁵⁶⁸ Zob. M. Przetacznikowa, T. Wróbel, red., *Problemy psychodydaktyki nauczania początkowego*, Warszawa 1992; B. Raszke, *Autokreatywne funkcje zabawy w wychowaniu muzycznym w klasach I-III*, [w:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red. M. Jakowicka, Zielona Góra 1989, s. 205-214.

Ideą przewodnią kształcenia jest ukazywanie dzieciom obrazu świata, rozpatrywanie faktów, zjawisk, procesów i wydarzeń z różnych punktów widzenia. Na przykład kształtowanie postaw patriotycznych sprzyja poznawaniu specyficznego charakteru muzyki własnego regionu i innych regionów Polski w całym jej bogactwie i różnorodności wybranych dzieł wielkich polskich kompozytorów⁵⁶⁹.

Muzyka nie może być traktowana jako zajęcie rekreacyjne, lecz jako przedmiot pobudzający dziecko do myślenia, do analizowania i przeżywania, szukania logicznych związków i rozwiązań. Muzyka pogrążona jest w świecie symboli i logiki i z tego powodu może być porównywalna z doskonałością, jaką jest matematyka. Wspomniana logika konstrukcji muzycznej pozwala na wykorzystanie pewnych doświadczeń muzycznych dla zrozumienia niektórych, prostych zjawisk matematycznych. Zrozumieniu stosunków przestrzennych sprzyjają zajęcia ruchowo-muzyczne, podczas których dzieci doświadczają i poznają takie relacje jak: położenie, kierunek, wielkość oraz proste figury geometryczne⁵⁷⁰. Cechy wielkościowe i ilościowe w matematyce to mierzenie porównywanie rozmaitych wielkości odcinków, w muzyce to czasowe ujmowanie wartości nut i podporządkowanie czasu trwania metrum. Dlatego w zajęciach ruchowo-muzycznych ma miejsce również doświadczenie stosunków czasowo-przestrzennych: określona ilość taktów czy fraz muzycznych jest łączona z koniecznością wykonania tych jednostek w określonym czasie. Ćwiczenia wprowadzające i utrwalające metrum na 4, 3, 2 i podział rytmiczny od całej nuty do ósemki pozwalają doświadczyć w następstwie istotę ułamka. Powtarzalność metryczno-rytmiczna pomaga zrozumieć zjawisko wielokrotności.

Integracja muzyki i środowiska społeczno-przyrodniczego przejawia się na płaszczyźnie poznania środowiska społecznego i jego kultury muzycznej, zaś wyniki obserwacji akustycznej cech środowiska przyrodniczego mogą być podstawą do twórczości muzycznej. Formy zajęć muzyczno-plastycznych mogą być różnorodne. Jedną z nich jest percepcja utworów muzycznych i ekspresja plastyczna poprzez rysunki na temat tekstu piosenek oraz percepcja dzieł sztuki plastycznej i ich muzyczna interpretacja: wyrażanie ich treści znaczeniowych, emocjonalnych. Również muzyka i praca-technika wzajemnie się korelują. Formą korelacji może być próba sporządzania przez dzieci najprostszych instrumentów muzycznych własnego pomysłu. Muzykowanie na samodzielnie wykonanych instrumentach sprawia uczniom ogromną radość i satysfakcję.

⁵⁶⁹ Zob. M. Przychodzińska, *Kształtowanie kultury muzycznej przez naukę słuchania muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1978, nr 11, s. 30.

⁵⁷⁰ Ibidem, s. 30-31.

Tradycyjne metody prowadzenia lekcji wychowania fizycznego, polegające na nauczaniu ruchu, narzucające dzieciom wykonywanie ćwiczeń na komendę, jednakowo przez wszystkich, według wzoru podanego przez nauczyciela, nie odpowiadają już potrzebom i zainteresowaniom współczesnego dziecka oraz postulatowi współczesności. Młodszy wiek szkolny to okres, w którym rozwój dziecka uwarunkowany jest jego aktywnością. Najczęściej objawia się ona w dużej ruchliwości i stałym dążeniu do działania. Ruch podporządkowany muzyce spełnia w tym procesie specjalne zadanie⁵⁷¹. Łączenie muzyki z wychowaniem fizycznym pozwoli na rozbudzanie u dzieci zainteresowania rytmicznym ruchem wykonywanym przy akompaniamencie muzyki lub śpiewu piosenki (*aerobic-dance*). Ważne też jest rozwijanie pamięci muzycznej i ruchowej, wyrabianie umiejętności uczenia się i zapamiętywania melodii oraz rytmu. Zastosowanie instrumentów perkusyjnych na lekcjach kultury fizycznej da dzieciom możliwość poznania i utrwalenia ich barwy, skali dźwięku, rozpoznawanie zmian dynamicznych w muzyce, a to z kolei umożliwia ćwiczącym zgranie ruchu z rytmem, wykonanie go w określonym tempie. Ruch przy muzyce ma znaczenie nie tylko dla rozwoju muzykalności. Przyczynia się on także do ogólnego rozwoju dziecka⁵⁷². Bez korelacji między przedmiotowej nie będzie pozytywnych wyników w pełnym rozwoju intelektualnym, estetycznym i fizycznym dziecka. Nawet stosowanie przy obecnych metodach nauczania wszystkich form działalności muzycznej nie umuzykalni dziecka.

Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej może być integrowana z różnymi dziedzinami sztuki, na przykład inspirować do literackiej twórczości dzieci (zajęcia muzyczno-literackie); muzyka może zachęcać do improwizacji ruchowej powiązanej z ekspresją mimiczną (zajęcia muzyczno-ruchowe); pod wpływem muzyki uczniowie mogą malować lub rysować świat realny, abstrakcje, uczucia, barwy itp. (zajęcia muzyczno-plastyczne). Dzięki temu wykorzystywana na nich muzyka poważna staje się dla dzieci bliższa i bardziej zrozumiała. Zabawy muzyczne lub muzyczno-plastyczne mogą mieć duże znaczenie terapeutyczne i relaksujące, szczególnie dla dzieci z nadpobudliwością psychoruchową⁵⁷³.

Integracja tworzenia i słuchania muzyki, według Zofii Burowskiej, „polega na tym, że dziecko tworząc wykorzystuje swą wiedzę o możliwościach wyrazowych elementów, o sposobach w jaki mogą być ze sobą połączone, o sposobach tworzenia większych całości. Wiedzę tę dziecko zdobywa słuchając muzyki i także w percepcji muzyki ją wykorzystuje. Jest

⁵⁷¹ Zob. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa 1991, s. 117.

⁵⁷² Ibidem, s. 117.

⁵⁷³ M. Adamczyk-Kula, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym na zajęciach muzycznych*, http://new.2sp.lublin.pl/publikacje/rozw_dzialalnosc_muz_gkula.htm, [data dostępu: 08.08.2018].

to proces o elementach wzbogacających i warunkujących się wzajemnie, w którym aktywność twórcza służy percepcji, a percepcja muzyki inspiruje tworzenie”⁵⁷⁴.

Muzyczne zajęcia pozalekcyjne⁵⁷⁵ mogą funkcjonować w formie szkolnych kółek muzycznych: zespołów wokalnych, wokально-instrumentalnych, instrumentalnych, tanecznych czy teatralnych. W placówkach szkolnych funkcjonują zróżnicowane zajęcia artystyczne, do których mogą należeć wszystkie chętne dzieci na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. W zależności od indywidualnych zainteresowań i predyspozycji, uczniowie mogą należeć np. do chóru, zespołu wokálního lub wokально-instrumentalnego. Chór lub zespół wokálny pod kierunkiem nauczycieli, wychowawców czy instruktorów realizuje szereg zadań rozwojowych, poznawczych, wychowawczych i użytkowych. Taka forma muzykowania rozwija i kształci u uczniów zainteresowania i zdolności muzyczne, zaspokaja potrzebę śpiewania, daje możliwość autentycznego wyżycia się artystycznego, obycia ze sceną. Wspólne wykonanie dzieł muzycznych, oprócz zadowolenia osobistego i przeżyć estetycznych, przysparza uczestnikom poczucie sprawstwa i wartości⁵⁷⁶.

Na zajęciach pozalekcyjnych w zależności od kompetencji i zaangażowania nauczyciela, uczniowie mogą uczyć się grać na różnych szkolnych instrumentach m.in. na flecie, flażolecie, dzwonkach chromatycznych. Mogą tworzyć akompaniamenty do piosenek, wykorzystywać instrumenty perkusyjne do wzbogacenia piosenki lub utworu instrumentalnego. W zależności od programu, okoliczności czy celu występu (konkurs, koncert, festiwal), uczniowie podejmują określone działania artystyczne. Przygotowują utwór solowo, w duecie lub w dowolnym składzie, z towarzyszeniem instrumentów, ruchem scenicznym, opracowaną choreografią. Uczniowie muzykujący na zajęciach pozalekcyjnych doskonalą swój warsztat muzyczny w zakresie wokalu, gry na instrumentach (melodycznych i niemelodycznych), tańca itp. Zespołowe muzykowanie umożliwia każdemu dziecku znalezienie odpowiedniego dla siebie rodzaju aktywności, jest doskonałą i atrakcyjną formą zorganizowanego dla uczniów czasu pozalekcyjnego.

Inną, atrakcyjną dla najmłodszych uczniów formą aktywności artystycznej jest ruch z muzyką oraz taniec. Uczniowie w tym wieku wykazują znaczną potrzebę wyrażania przeżycia muzycznego w formie ćwiczeń i zabaw ruchowych. „Ruch podporządkowany muzyce korzystnie wpływa nie tylko na rozwój dyspozycji muzycznych, ale również na prawidłowy

⁵⁷⁴ Zob. Z. Burowska, *Sluchanie...*, op. cit., s. 45.

⁵⁷⁵ Zob. U. Słyk, *Zespołowe muzykowanie w nauczaniu zintegrowanym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5.

⁵⁷⁶ Zob. E. Rogalski, *Spoleczno-wychowawcza rola chóru szkolnego*, Bydgoszcz 1980.

rozwój fizyczny podopiecznego, tj. poprawia postawę, koordynację ruchów oraz wprowadza dyscyplinę wewnętrzną, wyrażającą się gotowością do wykonywania zadań”⁵⁷⁷. Współdziałanie w grupie, jakie występuje podczas zajęć ruchowych, ma też ogromne znaczenie wychowawcze, na co zwraca uwagę Romualda Ławrowska⁵⁷⁸. Konieczność podporządkowania się regułom, a jednocześnie uzależnienie od jednostki – w osobie lidera – wyrabia poczucie solidarności z grupą i wspólnej odpowiedzialności. „Wartości kształcące zajęć muzyczno-ruchowych tkwią przede wszystkim w możliwościach poznania zagadnień rytmicznych poprzez ruchowe ich wykonanie, w wykształceniu umiejętności słuchania muzyki poprzez syntetyczny lub analityczny jej odbiór. Zajęcia te umożliwiają poznanie wartościowej muzyki, piosenek i tańców polskich”⁵⁷⁹.

Kolejną formą zajęć pozalekcyjnych jest przynależność uczniów do zespołu folklorystycznego. Taniec ludowy, jak przybliży M. Kisiel, stanowi podstawę wszelkich działań artystycznych wyrażonych w: stroju, śpiewie, dramaturgii scenicznej obrzędów, rekwizytach i dekoracjach oraz słowie. Udział w zespole folklorystycznym jest aktywną formą spędzania wolnego czasu, daje odprężenie umysłu, relaks, naukę i wychowanie oraz realizuje określone cele „W osnowie muzyki, śpiewu i tańca znajdują się: radość i przyjemność ujawniające się podczas zabaw przy muzyce; ćwiczenie koncentracji, spostrzegawczości oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej przy muzyce; możliwość wyrażania siebie poprzez zabawy muzyczno-taneczne oraz współtworzenie układów tanecznych; umiejętność współdziałania w grupie i wyrażania swoich potrzeb; poprawienie własnej sprawności i kontroli swojego ciała (kształtowanie prawidłowej postawy i estetyki ruchu); współdziałanie w uroczystościach z okazji różnych świąt oraz imprez rodzinnych, a także poznawanie regionalnych tańców, pieśni i obrzędów”⁵⁸⁰, o czym pisała Grażyna Dąbrowska⁵⁸¹.

„Twórcze warsztaty muzyczne”⁵⁸² są następną propozycją ciekawych zajęć pozalekcyjnych dla uczniów edukacji elementarnej. Systematyczne prowadzone w ramach zajęć np. pozalekcyjnych stymulują rozwój wyobraźni i twórczości dziecięcej poprzez wykonywanie piosenek, nauki gry na prostych instrumentach muzycznych, tańca,

⁵⁷⁷ Zob. M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna...*, op. cit., s. 90.

⁵⁷⁸ Zob. R. Ławrowska, *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2003.

⁵⁷⁹ Zob. R. Ławrowska, *Muzyka i ruch*, Warszawa 1988, s. 9.

⁵⁸⁰ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna...*, op. cit., s. 91.

⁵⁸¹ Zob. G. Dąbrowska, *Tańcząc dobrze*, Warszawa 1991.

⁵⁸² U. Słyk, *Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej*. Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia. Wpis uchwałą Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 r. nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach.

improwizacji, wykonywania rekwizytów czy dekoracji. Podczas tego rodzaju zajęć możliwe jest ich uatrakcyjnienie na przeróżne sposoby – nauczyciel z uczniami może tworzyć teatr czy też zespół muzyczny: wokalnie-instrumentalnie-taneczny albo organizować takie warsztaty twórczości, na których każdy z członków będzie miał możliwość rozwijania swoich własnych zainteresowań w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości. Podczas takich zajęć twórczość i kreatywność dziecięca może być najbardziej rozwijana. Każde dziecko jest uzdolnione, a rolą nauczyciela jest odkrycie tych uzdolnień i rozwijanie ich. „Dziecko chętnie podejmuje próby improwizowania, zmienia wzór rytmiczny lub melodyczny, modyfikuje lub dokańcza podaną frazę melodyczną lub temat rytmiczny, planuje własny akompaniament lub dźwiękową ilustrację jakiegoś zdarzenia. Akt twórczy pozwala „małemu kompozytorowi” dostrzec własne możliwości muzyczne i intelektualne. Procesowi temu towarzyszą najczęściej: samopoznanie, samorealizacja i samoakceptacja”⁵⁸³. Różnorodność form oddziaływania wzbogaca osobowość każdego człowieka.

Współczesne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi twórczych, przygotowanych do życia, które niesie ze sobą wiele niewiadomych. Dlatego już w szkole podstawowej należy przyzwyczajać uczniów do podejmowania ryzyka, do rozwiązywania problemów, motywować do działania kształcąc, w nich postawę twórczą. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, należy stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć na terenie szkolnym i pozaszkolnym w różnych dziedzinach, m.in. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych. Efektem tych działań jest realizacja wizji skutecznego procesu nauczania i uczenia się, sprzyjającego rozwijaniu zainteresowań i możliwości zarówno nauczyciela jak i ucznia.

4.2. Artystyczna działalność uczniów klas I-III w środowisku szkolnym i pozaszkolnym

Działalność artystyczna uczniów może przyjmować różne formy, które wytyczają pewien kierunek zainteresowań i plan działań. W fazie przygotowawczej dotyczy on np. eksperymentowania, poszukiwania, bawienia się dźwiękiem, choreografią, sztuką słowa, śpiewem. „Działalność artystyczna w formie teatru dziecięcego, dziecięcej sztuki plastycznej, aktywności muzycznej jest wyrazem jego potrzeby dialogu z otoczeniem; z innymi dziećmi, z nauczycielem, przestrzenią, przedmiotami i samym sobą. To sprawianie innym radości i szczęścia ze współpracy z nimi, to także dzielenie się słabościami i sukcesami

⁵⁸³ M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna...*, op. cit., s. 92.

w grupie. Wielość form aktywności muzycznej, różnorodność możliwości wyrażania siebie przez ruch i muzykę pozwala każdemu dziecku odnaleźć własne miejsce w świecie kultury”⁵⁸⁴.

Dziecko jest odpowiedzialne za siebie i innych, jest zmotywowane m.in. do nauki tekstu słownego, piosenki, tańca czy też gry na instrumencie. W roli aktora czuje się ważne, docenione, zauważone, odpowiedzialne, co dodaje mu wiary w siebie i poczucia własnej wartości. Z radością pokonuje trudności, przełamuje nieśmiałość i dąży do osiągnięcia satysfakcji, która staje się nagrodą za podjęte działania artystyczne. Spełnia oczekiwania swoje i innych. W fazie przygotowywania się do wspólnego występu kształtują się ważne dla rozwoju jednostki postawy: odpowiedzialność, samodzielność i współpraca w grupie, które wpływają pozytywnie na kształtowanie się indywidualnej osobowości każdego z nich.

Dziecko czuje potrzebę spontanicznego wypowiadania się swoim ciałem. Muzyka w danym przedstawieniu uzupełnia powstałe emocje oraz sprzyja w swobodzie poruszania się po scenie przez małego aktora, a także pobudza i włącza publiczność do spontanicznej aktywności⁵⁸⁵. Jak zauważają: Katarzyna Krasoń i Grażyna Szafraniec: „Spektakl ma wymiar „otwarty” wymagający dopełnienia przez oglądającego i dogłębnego wyzyskania wieloznaczności interpretacyjnej. Aktorzy działając równocześnie, stwarzają szansę dla widza, by podążał za wybraną przez siebie opowieścią, a dzieło ma dzięki temu charakter mobilnej i nieprzewidywalnej kompozycji”⁵⁸⁶.

Środowisko szkolne stwarza wiele możliwości do artystycznej aktywności uczniów i daje okazję do emocjonalnego przeżywania każdego występu. Niezwykle cennymi formami aktywności muzyczno-ruchowej są na przykład inscenizacje, dramy, przedstawienia, teatrzyki, którym towarzyszy szereg przygotowań (kreacje, dekoracje, oprawa muzyczna, próby itp.). Środowisko szkolne obfituje w różnego rodzaju akademie, uroczystości okolicznościowe i imprezy rodzinne np. „Dzień Edukacji Narodowej”, „Pasowanie na ucznia klasy pierwszej”, „Narodowe Święto Niepodległości”, „Jasełka”, „Dzień Babci”, „Dzień Dziadka”, „Dzień Ziemi”, „Dzień Matki”, „Zakończenie roku szkolnego” itp. I nie chodzi tu tylko o to, by jak

⁵⁸⁴ Zob. R. Kojs, *Dziecięca muzyka eksperymentalna*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 81.

⁵⁸⁵ Zob. K. Krasoń, *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Katowice – Mysłowice 2008; Taż, *Cielesne doświadczanie referentu kulturowego w teatrze dziecięcym*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński, Katowice; Bielsko-Biała, 2009.

⁵⁸⁶ Zob. K. Krasoń, *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013, s. 210; Taż, *Cielesne kreowanie roli. Wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju*, [w:] *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krasoń, „Chowanna” 2011, t.1. (36). s. 297- 313.

najlepiej „wypaść” przed publicznością na scenie (choć jest to ważny element), ale istotny jest przede wszystkim stopień wzajemnego zaangażowania się ucznia i nauczyciela w sam proces radosnego przygotowywania się, przeżywania i tworzenia, realizowania zamierzonego celu, w którym główną rolę odgrywają uczniowie. Sam proces przygotowywania się do tego przedsięwzięcia jest niezwykle wartościowy, kształcący i motywujący. Wszelkie zabiegi przygotowawcze i towarzyszące temu emocje, ekspresja, pomysły, wzajemne motywowanie się, pomoc, wspieranie, zachęcanie, wiara w swoje możliwości, pozytywne myślenie stają się źródłem tworzenia twórczej postawy. Wzajemne relacje podczas wspólnych działań wpływają na kształtowanie się postawy twórczej dziecka, jego siły charakteru i osobowości, .

Działania twórcze wzmacniają siłę woli, dzieci łatwiej sobie radzą ze stresem i trudną sytuacją, łatwiej też znoszą niepowodzenia, potrafią się nawet śmiać z samych siebie, co świadczy o ich bogatej wyobraźni oraz umiejętności rozładowania napięcia emocjonalnego na całym ciele (napięcie mięśni, drżenie rąk i nóg, regulacja oddechu, siły głosu). „Emocje towarzyszące podczas przygotowań i prezentacji efektów pracy, dostarczyły niezapomnianych wrażeń, a powstała pomiędzy uczestnikami „tajemnica rozterek” zjednoczyła i zdyscyplinowała całą grupę⁵⁸⁷. „(...) każdy dłuższy kontakt dziecka z muzyką i nabyty w dzieciństwie nawyk do słuchania jej, pozostanie, a artystyczne zamiłowania stworzą podstawy do prawidłowego odbioru każdej sztuki: opery, koncertów, przedstawień teatralnych, czy sztuk plastycznych. Chodzi więc o ukazanie świata dźwięków i rozwijanie wrażliwości muzycznej⁵⁸⁸. Jeżeli w szkole umożliwi się uczniom częsty kontakt z muzyką, w różnorodnej formie i aktywności własnej, jest szansa, że takie działania w przyszłości zaowocują chęcią obcowania dorosłego już człowieka z muzycznym dziedzictwem kulturowym.

Pozaszkolna działalność artystyczna dotyczy najczęściej udziału uczniów w konkursach, przeglądach, festiwalach, koncertach. Chętnie też uczniowie udzielają się w organizacjach charytatywnych. Mogą stanowić oprawę muzyczną podczas spotkań kulturowych z ciekawymi ludźmi np. w bibliotekach, Biurach Wystaw Artystycznych, podczas prezentacji dzieł twórców czy też Miejskich Ośrodkach Kultury lub podczas okazjonalnych festynów osiedlowych.

Artystyczna działalność uczniów klas I-III w środowisku szkolnym i pozaszkolnym daje możliwość pokazania się szerszej publiczności. To sprawia, że uczniowie czują się wyróżnieni,

⁵⁸⁷ U. Słyk, *Radość tworzenia i przeżywania dziecka w małych formach scenicznych na zajęciach organizowanych w szkole podstawowej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2015, (58), s. 171-190.

⁵⁸⁸ M. Kubica-Skarbowska, *Z problemów wczesnej edukacji muzycznej dzieci w zakresie gry na fortepianie*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków 2000, s. 126.

potrzebni i niezastąpieni⁵⁸⁹. Chętnie reprezentują środowisko szkolne, sprawiają radość otoczeniu, swoim najbliższym i samym sobie, budując wewnętrzną motywację. Artystyczna działalność uczniów zawsze jest postrzegana pozytywnie, wzbudza zachwyt i dumę słuchaczy. Zachęca do działania tych, którzy jeszcze nie podejmowali się aktywności artystycznej.

4.3. Nauczyciel inspiratorem aktywności muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym

Jednym z głównych założeń pracy nauczyciela we współczesnej szkole jest edukacja i wychowanie do twórczości, do samorozwoju. Działania takie powinny oscylować wokół budowania autokreacji, kierowania własnym życiem, doskonalenia i dążenia do samorealizacji, do osiągania doskonałości w znaczeniu działań nieszablonowych i niestandardowych. W dzisiejszych czasach szkoła potrzebuje twórczego nauczyciela o świadomej i twórczej postawie, który nie będzie tylko naśladował innych, lecz swoje pomysły wdrażał we współpracy z innymi podmiotami (nauczycielami, uczniami, rodzicami), modyfikował je i realizował. Oczekuje się takiego nauczyciela, który będzie działał efektywnie w najbliższym otoczeniu, dostrzegał sens wprowadzania zmian, miał poczucie obowiązku doskonalenia się i dla własnej satysfakcji będzie realizował się w pracy zawodowej.

Termin „nauczyciel”, zawsze kojarzył się z osobą, która nauczała. Według definicji Wojciecha Pomykała⁵⁹⁰, „nauczyciel”, to specjalność zawodowa, a także tytuł zawodowy specjalisty odpowiednio przygotowanego do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych, takich jak: przedszkola, szkoły, placówki pozaszkolne i inne. Współczesny nauczyciel powinien być osobą wszechstronnie wykształconą, elastyczną w myśleniu – gotową do podejmowania zmiany, twórczą, wolną od przekonań, autonomiczną, a zarazem powinien wyróżniać się własną inicjatywą, aktywnością, innowacyjnym podejściem do rzeczywistości, kreatywnością, operatywnością, komunikatywnością, wytrwałością w dążeniach. To także nauczyciel odpowiedzialny o wysokiej kulturze osobistej, sprawiedliwy, opanowany, taktowny i refleksyjny z rozsądkiem i gruntowną wiedzą, którą chętnie aktualizuje. „Obecnie od nauczyciela w szkole oczekuje się, że będzie szedł z duchem czasu i dostrzegał problemy uczniów. Aktywna postawa wychowawcy i jego stosunek do otoczenia stanowią ważny element pracy z uczniem. Rola

⁵⁸⁹ „Niepodlegli na ulicach”. Na scenie zaprezentował się chór złożony z uczniów jastrzębskich placówek edukacyjnych pod batutą Marka Cyprysia; <http://jasnet.pl/?m=galerie&id=4031&lp=50#galeria-content>; „Festiwal Pieśni Patriotycznej i Żołnierskiej”, [data dostępu: 30.11.2018]; <https://www.tujastrzebie.pl/wiadomosci,uczczili-100-lecie-niepodleglosci-festiwarem-piosenki,wia5-3277-16160-10.html>, [data dostępu: 30.11.2018].

⁵⁹⁰ Zob. W. Pomykało, red., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 435.

nauczyciela jako osoby ułatwiającej rozwój, wymaga zbudowania innej, niż tradycyjna relacja z uczniami. Szczególnego znaczenia nabierają takie cechy jak: szczerłość, zrozumienie, empatia, sympatia, zainteresowanie sprawami wychowanków”⁵⁹¹. W opinii Jolanty Karbowniczek wskazane jest, aby nauczyciel był m.in. badaczem działalności edukacyjnej, umiejącym myśleć kategoriami przyszłości, pracującym twórczo, nastawionym na innowacje, dobrym przewodnikiem po obszarach wiedzy⁵⁹². Zdaniem Grażyny Rury, od nauczyciela funkcjonującego w zmieniającej się rzeczywistości oczekuje się, że będzie on: „dobrym organizatorem i skutecznym dydaktykiem, który w kontaktach z uczniami stosuje przemyślane, zróżnicowane, aktywizujące metody kształcenia, ale także by był otwarty i elastyczny wobec propozycji uczniów; mądrym i otwartym wychowawcą, autorytetem i wzorem dojrzałej osobowości, który stwarza uczniom takie warunki, by mogli się w pełni rozwijać; refleksyjnym praktykiem, który poddaje refleksji swoje doświadczenia i działania, analizuje je w różnych płaszczyznach, korzysta z informacji zwrotnych, które pozwalają mu zmienić nawyki i burzyć ograniczającą go rutynę; niepokornym innowatorem wprowadzającym w praktykę szkolną nowe rozwiązania, dzięki którym doskonalą warsztat i podnosi efektywność kształcenia”⁵⁹³.

Pomimo tego, że zdecydowana większość nauczycieli deklaruje, iż uczestniczy w różnorodnych formach kształcenia, to podczas lekcji wolą odwoływać się do „utartych schematów” niż do nowych teorii i niekiedy ryzykownych działań⁵⁹⁴. Każde „wychylenie się” budzi lęk przed nieznanym (dotyczy głównie opinii środowiska). Niewielu jest takich nauczycieli, którzy w imię „dobrej zmiany” będą narażali się na krytykę i nie będą się nią zbyt przejmować. Dobrze jest jednak ewaluować, „patrzeć do przodu” i myśleć pozytywnie. Jak się okazuje „Oświata musi być skierowana ku przyszłości. Musi przygotowywać młode pokolenie do radzenia sobie z niewiadomym; powinna upowszechniać przekonanie, że istnieją różne scenariusze rozwoju, a my możemy jedynie wspomagać zrealizowanie wybranego, korzystnego rozwoju sytuacji. By być przygotowanym, trzeba się uczyć nowej wiedzy, która

⁵⁹¹ A. Okoński, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, red. B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková, Ružomberok 2013, s. 69, <https://docplayer.pl/53953640-Nauczytel-kreatorem-zmiany.html>, [data dostępu: 15.08.2018].

⁵⁹² J. Karbowniczek, *Kierunki zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego), [w:] *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek, Częstochowa 2005, s. 152.

⁵⁹³ G. Rura, *Kto uczy nasze dzieci?* „Życie Szkoły” 2009 nr 9, s. 7.

⁵⁹⁴ Ibidem, s. 7.

narasta lawinowo, i to przez całe życie. Potrzeba uczenia się przez „całe życie”⁵⁹⁵ wynika ze wzrastającego tempa zmian społecznych⁵⁹⁶. Z uwagi na to, że we współczesnym społeczeństwie rośnie znaczenie wykształcenia⁵⁹⁷, rosą też wymagania społeczeństwa wobec nauczycieli⁵⁹⁸, a tych z kolei należałoby motywować i zachęcać do elastycznego, twórczego myślenia i nowatorskiego prowadzenia zajęć, uwzględniając indywidualne podejście do dziecka, stwarzając mu możliwość do poszukiwań „innych”, „nietypowych” rozwiązań. „Celem nowego modelu oświaty jest zatem kształcenie giętkości w myśleniu, ze szczególnym zwróceniem uwagi na twórczość. Akcent kładzie się bardziej na proces niż na produkt, a ludzie sami powinni zadbać o naukę własną, by być przygotowanymi na zmiany, które nastąpią w społeczeństwie”⁵⁹⁹.

Zgodnie z nową podstawą programową muzyki⁶⁰⁰, „Wykształcony i dobrze przygotowany nauczyciel muzyki i wychowawca, to człowiek charakteryzujący się ogólną kulturą intelektualną, wieloma zainteresowaniami i kulturą pedagogiczną, dążący do rozszerzania swojej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz specjalizacji przedmiotowej (np. specjalizujący się w prowadzeniu zespołów muzycznych, śpiewie chóralnym, śpiewie rozrywkowym lub szerzej w danej koncepcji edukacyjnej). Jednocześnie powinien wykazywać troskliwość i opiekuńczość, umiejętności komunikacyjne, czerpać przyjemność i satysfakcję z pracy, sprawiedliwie oceniać inteligencję uczniów, wytrwale dążyć do założonych celów i mieć szacunek dla siebie i innych. Nie należy zapominać, że edukacja muzyczna ma charakter dialogiczny, dynamiczny i procesualny, a nauczyciel pełni w niej istotną rolę”⁶⁰¹. „Nauczyciel, wzbudzający ciekawość poznawczą i przygotowujący dziecko do samodzielności, nadający zdolność do rozumowania, używania wyobraźni, formułowania własnego osądu i posiadania poczucia odpowiedzialności, stwarza warunki do edukacji

⁵⁹⁵ Programy realizowane w ramach Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji m.in. *Uczenie się przez całe życie* (2007-2013) – to program, którego celami były: rozszerzenie współpracy europejskiej, podniesienie jakości oraz atrakcyjności szkolnictwa i kształcenia zawodowego. Obejmował różne formy uczenia się – od przedszkola po uniwersytety trzeciego wieku i doskonalenie zawodowe. W skład programu wchodziły następujące programy: Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, <https://bip.frse.org.pl/programy>, [data dostępu: 18.11.2018].

⁵⁹⁶ Nickerson za; R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 74.

⁵⁹⁷ Zob. Grabowska, I. E. Kotowska, *Edukacja*, [w:] *Diagnoza społeczna 2009. Warunki życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009, s. 89, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf s. 20, [data dostępu: 10.01.2011].

⁵⁹⁸ A. Famuła-Jurczak, *O potrzebie nowego spojrzenia na rolę zawodową nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany...*, op. cit., s. 58.

⁵⁹⁹ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa 1999, s. 85.

⁶⁰⁰ M. Kołodziejski, G. Kilbach, M. Gromek, M. Kisiel, oprac., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu „muzyka”*, [w:] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*. Szkoła podstawowa. Muzyka, MEN „Dobra Szkoła” 2017, s. 23-24.

⁶⁰¹ M. Kołodziejski, *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejski, M. Szymańska, Płock 2011.

formalnej i ustawicznej. Na początkowym etapie nauki należy więc zadbać o kształtowanie dyspozycji poznawczych i zdolności twórczych dziecka, motywacji do nauki i umiejętności do samodzielnego uczenia się oraz komunikowania się i współzycia z innymi, a szczególnie rozwijania wiary we własne siły, a także zadbać o uczenie pokonywania trudności, dążenia do tego, by mieć „wkład” w siebie, partycypować w rozwoju osobistym i kierowaniu własną aktywnością. (...) w ten sposób rozumiane wczesne kształcenie określane jest mianem kształcenia dla rozwoju”⁶⁰². „Współczesny nauczyciel musi stać się kreatorem rozwoju ucznia. Poprzez podjęcie działań innowacyjnych i twórczych ma on szansę wypracowania autorskiego systemu dydaktyczno-wychowawczego pozbawionego rutyny, a uwarunkowanego indywidualnymi kompetencjami, wiedzą i predyspozycjami osobowościowymi własnymi i uczniów”⁶⁰³. Twórczy nauczyciel muzyki potrafi w proces edukacji wkomponować różne formy aktywności, które wyposażą uczniów w niezbędną wiedzę i umiejętności. Zdobyta za pośrednictwem muzyki wiedza kreuje wartościowe cechy osobowości, a te z kolei pomagają odnaleźć się uczniom w relacjach z ludźmi, przyrodą i wytworami kultury.

Kompetencje nauczyciela powinny być wielostronne, a w szczególności związane z kreowaniem zachowania proestetycznego. Twórcze cechy osobowości nauczyciela dostrzega Jadwiga Uchyła-Zroski, pisząc: „nie tylko dobra znajomość metod i zasad nauczania muzyki stanowi o sukcesie dydaktycznym i pedagogicznym nauczyciela, lecz jego miłość do dziecka, zrozumienie potrzeb ogólnych i muzycznych, wrażliwość na muzykę połączona z pasją nauczycielską”⁶⁰⁴.

Dobrze wykształcony pedagog, jak podaje M. Kisiel, „...będzie kształtował wrażliwego odbiorcę dzieł artystycznych, świadomie rozbudzał chęć kontaktu ze sztuką – włączając go do własnych działań edukacyjnych. Taki nauczyciel, to również kreator pożądanego zachowania i animator uczestnictwa w imprezach artystycznych, obrzędach regionalnych; twórca więzi społecznych realizujący się poprzez spontaniczny udział w działaniach kreatywnych wychowanka (w życiu kulturalnym najbliższego środowiska)”⁶⁰⁵.

Aby zachęcić ucznia do aktywności artystycznej w środowisku szkolnym, nauczyciel musi organizować i realizować wiele atrakcyjnych form kontaktu dziecka z muzyką. Nauczyciel może pełnić rolę animatora życia kulturalnego w najbliższym otoczeniu. Zadaniem

⁶⁰² J. Bałachowicz, *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, red. J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2015, s. 34-35.

⁶⁰³ I. Oleksa, *Twórczość w pracy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany...*, op. cit., s. 97.

⁶⁰⁴ Zob. J. Uchyła-Zroski, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, Katowice 2012, s. 284.

⁶⁰⁵ Zob. M. Kisiel, *Język muzyki i mowa muzyczna...*, op. cit., s. 17-18.

nauczyciela, jak podaje M. Kisiel jest: „ukierunkowanie uwagi i zwiększenie zainteresowania, a także wzbudzenie zaciekawienia młodych odbiorców muzyką, poprzez podnoszenie atrakcyjności zajęć obligatoryjnych i fakultatywnych oraz organizowanie różnorodnych form kontaktu ze sztuką tj.: konkursy, turnieje biesiady, festyny, warsztaty, uroczystości, koncerty, wystawy, gazetki i plakaty o tematyce muzycznej oraz mini seanse filmowe czy wycieczki do instytucji kulturalnych. (...) Kontakt ze sztuką muzyczną na etapie edukacji elementarnej powinien stanowić źródło przeżyć, emocji i pozytywnych odczuć dla wychowanków, ponadto powinien rozwijać umiejętności wykonawcze, zaspokajać potrzeby ekspresyjne i z czasem, poprzez zaciekawienie oraz wypracowane zachowanie, z wielką odpowiedzialnością przyczynić się do rozwoju zainteresowania ucznia bogatym światem muzyki”⁶⁰⁶.

W zależności od profesji jaką dysponuje nauczyciel, warto zwrócić uwagę na jego artystyczną działalność w zakresie twórczej aktywności muzycznej. Nauczyciel, komunikatywny, rzeczowy pasjonat swoją postawą i aktywnością współtworzy, a tym samym „zaraża” najbliższe otoczenie. Dzięki temu jego oddziaływania emanują i są skuteczniejsze. „Wyjątkowe znaczenie w nauczaniu i uczeniu się przez uczniów przedmiotu posiada muzyczna aktywność własna nauczyciela, który poprzez kompetencje warsztatowe (specjalistyczne), kreatywne, osobowościowe, dydaktyczne i wychowawcze, a także indywidualny rodzaj pasji, wchodzi w specyficzną interakcję z uczniami opartą na humanistycznych intencjach edukacji. Wymienione czynniki oddziałują na wychowanka kształtując jego osobowość w integracji z grupą międzyklasową, rówieśniczą”⁶⁰⁷. W tym miejscu warto odnieść się do francuskiego filmu pt. „Pan od muzyki”⁶⁰⁸, zrealizowanego przez Christophe’a Barratiera. Nauczyciel-dyrygent, pasjonat muzyki zaszczepia „trudnym” wychowankom miłość do muzyki. Postawa godna naśladowania. Odnosząc się do problematyki kreatywności na gruncie edukacji elementarnej, nie da się oddzielić rozwijania postaw kreatywnych u dzieci od roli nauczyciela w tym procesie. Kreatywne kompetencje nauczyciela okazują się kluczowe w pokonywaniu inhibitorów twórczości⁶⁰⁹. We współczesnej szkole, jak zauważa S. Popek, tradycyjne metody pracy w szkole sięgają swoimi korzeniami do czasów Zbigniewa Herberta, którego głównym celem wychowania i kształcenia było ukształtowanie moralnego charakteru ucznia za pośrednictwem stosowania kar i nagród, surowej dyscypliny, bezwzględного posłuszeństwa.

⁶⁰⁶ Ibidem, s. 18.

⁶⁰⁷ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska. (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), załącznik nr 2, MEN, Warszawa dnia 24 lutego 2017 r., s. 1. Poz. 356.

⁶⁰⁸ Francuski dramat, *Pan od muzyki*, <https://gloria.tv/video/NxMxdrFQJkB4fgrhov9h2YhF>, [data dostępu: 12.03.2019].

⁶⁰⁹ Zob. K. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 25.

Społeczeństwo wychowane w tradycyjnej szkole hamuje rozwijanie postaw twórczych wychowanków. „Hamulce i bariery twórczości leżą zarówno po stronie uwarunkowań społecznych, jak też mają swoje źródło w funkcjonowaniu osobowości nauczycieli”⁶¹⁰.

W roku 2007 pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej zrealizowano projekt „Edukacja muzyczna w Polsce. Stan – uwarunkowania – pożądane obszary zmiany”. Badania wykazały, że efektywność zajęć muzycznych w polskich szkołach jest na ogół niska. Zdaniem Wiesławy Aleksandry Sacher „Motywowanie uczniów do pracy nad własnym rozwojem muzycznym oraz rozbudzania zainteresowań muzyką jest najmocniej uwarunkowane poziomem przygotowania nauczyciela....”⁶¹¹. Proponowane nowe rozwiązania w „Karcie Nauczyciela” mają zachęcić nauczycieli do dalszego rozwoju zawodowego. (...) Wysoka jakość nauczania jest jednym z najważniejszych priorytetów polityki edukacyjnej państwa realizowanej przez obecny rząd⁶¹².

Twórca nauczyciel⁶¹³ jest otwarty na pomysły innych, stale wzbogaca swoją wiedzę merytoryczną i podnosi swoje kwalifikacje zawodowe. W swoim środowisku staje się inspiratorem aktywności muzycznej uczniów. Jest osobą zaradną, zaangażowaną w to, co robi i odporną na niepowodzenia. Wytrwale i konsekwentnie dąży do wytyczonego celu, promuje ciekawe, oryginalne pomysły, realizuje się w swoich postanowieniach.

Nauczyciel z zapałem wiele czasu poświęca na uczenie się nowych rzeczy. Bezustannie poszukuje, bada, eksperymentuje, sprawdza różne sposoby rozwiązań, często podejmuje ryzyko narażając się na krytykę innych, z niecierpliwością czeka na efekty swojej pracy, które zazwyczaj oddalone w czasie przynoszą wiele satysfakcji. W pełni twórczy nauczyciel to przede wszystkim taki, który samego siebie ujmuje całościowo jako osobę. Akceptuje siebie, także swoje słabe strony. Ujmuje siebie w kategoriach zmiany, ruchu, ale jednocześnie rozumie, iż rozwijanie się, to nie tylko doświadczenie sukcesów dobrego samopoczucia wynikającego z zauważalnych postępów, ale także doświadczenie pogarszania się własnego funkcjonowania, rozstrojenia, irytacji⁶¹⁴.

⁶¹⁰ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci...*, op. cit. s. 6.

⁶¹¹ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 220.

⁶¹² List Minister Edukacji Narodowej do dyrektorów i nauczycieli, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/list-minister-edukacji-narodowej-do-dyrektorow-i-nauczycieli.html>, [data dostępu: 20.02.2018].

⁶¹³ M. Bober, *Twórczy styl pracy nauczyciela jako element stymulacji ekspresji dziecka*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka: konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, Katowice – Mysłowice, 2004, s. 46.

⁶¹⁴ J. Sauer mann, *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw uczniów*, <https://www.szkolnictwo.pl>, [data dostępu: 06.08.2018].

Współczesna pedagogika światowa, również i polska, w nowej koncepcji programowej stawia na naturalność i autentyzm w działaniu ucznia przy udziale cierpliwego nauczyciela, który z metodyczną konsekwencją prowadzi dzieci od poznania, poprzez zrozumienie, aż do przeżycia muzyki. Dobrze przygotowany szkolny muzyk swoją postawą, zaangażowaniem, kreatywnością będzie już w klasach I-III „rozniecał” w uczniach „iskrę tworzenia” i „rozpalał” chęć obcowania z prawdziwą i wartościową muzyką. Nauczyciel, dla którego „muzyka” zawsze była bliska, jest w stanie zaspokajać potrzebę dziecka – chęć zaistnienia”, oraz budować w nim umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów, umiejętność radzenia sobie we współczesnym świecie⁶¹⁵.

Nauczyciel powinien pozwolić na rzeczywistą odrębność uczniów, nie stanowić dla nich zagrożenia, lecz być wrażliwym na oryginalność ich wypowiedzi. Twórcza praca nauczyciela daje poczucie własnej wartości, zaspokaja potrzebę uznania i sukcesu. Pozwala na rozwijanie u swoich wychowanków twórczej aktywności. Dążymy przecież wszyscy do osiągnięcia przez uczniów jak najwyższego poziomu samodzielności, rozwijania umiejętności, dostrzegania różnorodnych problemów i dochodzenia różnymi drogami do najlepszych sposobów ich rozwiązania. Dzięki twórczej działalności nauczyciela, edukacja stanie się odsłanianiem wielkiego ludzkiego potencjału, który jest ukryty w każdym człowieku. Nauka dzieci stanie się wówczas radością uczenia się dla siebie, a nie dla świata⁶¹⁶.

Działania twórcze towarzyszą człowiekowi od wczesnego dzieciństwa. Tworzenie muzyki jest niezwykle ważną formą aktywności. W momencie kontaktu dziecka z nauczycielem przedszkola, czy szkoły proces tworzenia jest przez nauczyciela stymulowany. Jeżeli nauczyciel nastawia się na rozwijanie osobowości twórczej, będzie postępował inaczej niż wtedy, gdy kształci naśladowców, odtwórców muzyki. Jeżeli zmierza do rozwijania osobowości twórczych, preferuje cele alternatywne, głównie w postaci problemów otwartych. Zapewnia też warunki sprzyjające tworzeniu i odkrywaniu interesujących dla młodego człowieka nowości⁶¹⁷.

Stosowanie formy tworzenia muzyki w szkole prowadzi do swobodnego dialogu, psychicznego kontaktu nauczyciela z uczniami oraz wspólnego akceptowania twórczych pomysłów wynikających z podjętych działań. Twórcze działania muzyczne systematycznie

⁶¹⁵ M. Pyrzanowski, opr., *Polska koncepcja „muzyki” w oparciu o współczesne systemy wychowania muzycznego*, <http://docs4.chomikuj.pl/79990325,PL,0,0,Metody-nauczania-muzyki---Kodaly,-Delcros,-Orff.doc>, [data dostępu: 10.11.2012].

⁶¹⁶ J. Saueremann, *Rola nauczyciela...*, op. cit.

⁶¹⁷ K. Piątkowska-Pinczewska, *Aktywność twórcza, kreatywność a muzyczny rozwój dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska, Poznań-Kalisz 2009, s. 50.

prorowadzone od najmłodszych lat, mogą przynieść w przyszłości zadowalające efekty kształcenia. Do realizacji tego zadania należałoby skutecznie motywować współczesnego nauczyciela, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej. Nauczyciel, z racji codziennego, stałego kontaktu ze swoimi uczniami, ma ogromne możliwości. Swoim zaangażowaniem, wzorową postawą wpływa na ogólny rozwój dzieci, a w tym przypadku kształtuje również zainteresowania muzyczne. Jeżeli okaże chęć codziennego muzykowania z dziećmi, tym bardziej zbliży się do nich, a wspólna nauka zostanie zapamiętana jako wspaniała zabawa. „Szczególnie w edukacji początkowej, potrzebny jest jako nauczyciel muzyki doskonały pedagog-metodyk muzyki, który zadba o rozwój słuchu muzycznego każdego wychowanka do górnego pułapu jego indywidualnych zdolności, a także zadba o autonomiczne treści edukacji muzycznej z ich wielorakimi funkcjami”⁶¹⁸.

W trakcie nauki szkolnej warto stosować różne metody pracy z uczniem. Stopniowo zwiększać wymagania, zachęcać do dalszego wysiłku. Naturalne zachowanie nauczyciela, pełne szczerości, poczucia humoru, elastyczności, swobody, przy zachowaniu pewnej dyscypliny i minimalnego dystansu, mobilizuje dzieci do działania. Ciekawie prowadzone zajęcia wprowadzają w zachwyt i ułatwiają przyswajanie wiadomości. Muzyczne umiejętności zdobyte przez dzieci zachęcają je do udziału w występach, co sprzyja rozwijaniu samodyscypliny, odpowiedzialności za grupę, wytwarzaniu się więzi emocjonalnej, co też pozytywnie wpływa na kształtowanie się wartościowej osobowości dziecka. Twórczy nauczyciel zachęca uczniów do podejmowania aktywności muzycznej. Proponuje dzieciom m.in. zabawy muzyczno-ruchowe, improwizacje, śpiewanie piosenek, granie na różnych instrumentach, a to z kolei sprzyja rozwijaniu się zainteresowań muzycznych dzieci, gwarantuje szczęście i poczucie spełnienia się. Podczas aktywności muzycznej uczniowie prześcigają się w eksponowaniu swoich pomysłów, a gdy się całkiem otworzą, bezgranicznie ufają, swobodnie bawią się i chłoną jak „gąbka” muzyczną wiedzę.

Każdy nauczyciel powinien pamiętać, iż jedynie w przyjaznej atmosferze może ujawnić się wszystko to, co jest godne uwagi. Jego przyjazna postawa, gwarantowanie bezpieczeństwa, zainteresowanie, stosowanie ciekawych form zabawowych, konsekwencja w działaniu i w osiąganiu celu, może przyczynić się do wspaniałej wędrówki nauczyciela z dziećmi po świecie muzycznym⁶¹⁹. Twórczy nauczyciel wpływa na poziom kreatywności uczniów,

⁶¹⁸ Zob. R. Ławrowska, *Wychowanie muzyczno-ruchowe a życie w kolejnej mediamorfozie*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009, s. 117.

⁶¹⁹ Zob. U. Stryk, *Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci na zajęciach pozalekcyjnych w szkole podstawowej*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2010, s. 67; Taż, *Nauczyciel jako twórca*

ponieważ dla wielu z nich jest wzorcem osobowym i modelem do naśladowania, potrafi rozpoznać niektóre zachowania dzieci jako przejaw twórczości, a nie ignorancji, niesubordynacji czy podważania autorytetu, co odnosi się np. do zadawania niewygodnych pytań, kojarzenia odległych faktów czy fantazjowania. Potrafi zatem odróżnić zachowania twórcze od niegrzecznych. Twórczy nauczyciel docenia twórczość i jej przejawy, a więc nie krytykuje, ale wzmacnia i nagradza twórcze zachowania dzieci. „Postawa nauczyciela wyrażająca się w budowaniu zaufania, podmiotowości, twórczej atmosfery i pozytywnej motywacji, powinna być (za) inicjowana i kontynuowana. Doświadczenia sukcesu sprawiają, że dziecko buduje swoją realną samoocenę, system wartości i rozwija autokreację”⁶²⁰. Zdaniem Cheryl Lavender „fakt, że dziecko może tworzyć piękną muzykę, jest mniej znaczący niż fakt, że muzyka może tworzyć pięknego człowieka”⁶²¹.

Twórczą aktywnością uczniów z reguły najlepiej kierują twórczy nauczyciele, zwłaszcza, gdy są przekonani o kreatywnych możliwościach każdego dziecka oraz posiadają niezbędne możliwości metodyczne⁶²². „Nauczyciel kształtuje twórczą postawę oraz rozwija motywację ucznia. Jest otwarty na pomysły, prowadzi uczniów na poszukiwania nowych rozwiązań i sposobów radzenia sobie z problemami. Pozostawia dziecku czas na zastanowienie się, planowanie i eksperymentowanie. Pozwalając na doświadczanie, działanie i uzewnętrznianie emocji, pomaga mu odkrywać jego indywidualne cechy oraz uczy je oceniać swoje postępowanie i korzystać z wiedzy o samym sobie”⁶²³.

Elżbieta Płociennik podkreśla szczególną rolę nauczyciela jako osoby „pomagającej w rozwoju i tworzeniu” poprzez organizowanie takich sytuacji edukacyjnych, które będą wyzwały aktywność własną dziecka, jego zaangażowanie w rozwiązywanie zadań o charakterze otwartym i półotwartym, uruchamianie zasobów wewnętrznych i zewnętrznych w obszarach mowy i myślenia⁶²⁴.

procesu edukacyjnego a kreatywna aktywność muzyczna uczniów nauczania początkowego. „Pedagogika” 2018, t. XXVII, nr 1, red. K. Rędziński, M. Łapot, Częstochowa 2018, s. 51-64; Weiner A., *The Joy of learning - creative musicinship*, [w:] *In the sphere of education and artistic work*, red. M. Chepil, A. Żukowska, O. Karpenko, Drohobych 2016, s. 206-220; Taż, *Twórczość na lekcji muzyki – kilka refleksji w perspektywie temporalnej*, [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, red. B. Niemierko, M. Szmigiel, Kraków 2016, s. 402- 419.

⁶²⁰ M. Kołodziejski, *Koncepcja ruchu kreatywnego Johna Feierabenda w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] *Kreatywność w edukacji muzycznej*, red. M. Kołodziejski, Pułtusk 2014, s. 160.

⁶²¹ Ch. Lavender, *Making each minute count*, Milwaukee 1991, s. 3.

⁶²² J. Kujawiński, red., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1999, s. 61.

⁶²³ M. Kapłon, *Spotkania z Małym Księciem. Wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*, Kraków 2006, s. 14.

⁶²⁴ E. Płociennik, *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka*, Łódź 2010, s. 42.

Aktywność muzyczna, jaką uczniowie przejawiają podczas formy tworzenia muzyki, podlega utrzymaniu przez nauczyciela pewnej dyscypliny, to wymaga od niego dodatkowego nakładu pracy, wzmożonego wysiłku, chęci, cierpliwości, wyrozumiałości, akceptacji, zaangażowania. Chociaż nie należy do łatwych, w danym środowisku znajdują się i tacy nauczyciele, którzy podejmują się stosowania twórczej formy muzykowania z dziećmi. Proces tworzenia muzyki z uczniami polega na stałym poszukiwaniu, a końcowy efekt takiego działania nie powinien być istotny, chociaż jest ważny w czasie konkretnego wysiłku dziecka, które w tym czasie może czuć się zupełnie spełnione.

Muzyczna aktywność dzieci, aby mogła odbywać się w atmosferze swobody, jest nierozdzielnie związana z dokładnym przygotowaniem się nauczyciela do zajęć. Musi on zaplanować swoje konkretne działania, a także umiejętnie przewidywać zachowania uczniów. Przygotować odpowiedni repertuar do zabaw muzyczno-ruchowych, aktywnego słuchania, śpiewania, grania na instrumentach itp. W czasie nauki łagodnie kierować wysiłkami dzieci podając wartościowe uwagi tak, aby nie urazić wrażliwości uczniów. Tylko w ten sposób może zapobiec żywiołowości, która mogłaby zaszkodzić wynikom zajęć. Twórcze zajęcia dzieci są najdelikatniejszym procesem nauczania i prowadzą do pełnego umuzykalnienia uczniów. Tylko poprzez praktyczne zajęcia uczeń będzie zadowolony i odniesie sukcesy na zajęciach muzycznych⁶²⁵.

Nauczyciel, który chce kształtować twórczą postawę swoich uczniów, powinien, zdaniem Jana Zborowskiego⁶²⁶, dysponować bogatą wiedzą psychologiczną i pedagogiczną, a w działaniach metodycznych stwarzać dziecku możliwości wysuwania własnych pomysłów i samodzielnego zdobywania wiedzy. Nauczyciel, mający na uwadze właściwy rozwój twórczej aktywności dziecka, winien umieć nie tylko „wejść w świat dziecka”, ale razem z nim wzbogacać go i rozwijać to, co już istnieje. Tworzyć sytuacje, które będą dla dziecka wyzwaniem do podjęcia działalności muzycznej. Powinien umieć tworzyć załączki przyszłej wiedzy o sztuce oraz o sobie samym, uruchamiać wewnętrzną motywację, by uczeń współdziałał, wykazywał gotowość realizacji w tym procesie. Tym sposobem dziecko może aktywnie tworzyć swój własny wewnętrzny świat. Świat w którym będzie mogło spontanicznie zdobywać wiedzę, uczyć się planowania i organizowania własnych działań. Przygotowania m.in. przedstawień teatralnych, z pewnością spełniają powyższe warunki.

⁶²⁵ B. Bentkowska, oprac., Publikacja umieszczona w Serwisie Publikacji Nauczycieli „ODA”, rok szk. 2001/2002, http://awans.szkoła.pl/oficyna/publish.php?aut=011&art=011_01, [data dostępu: 11.11.2012].

⁶²⁶ Zob. J. Zborowski, *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986, s. 45.

Jeżeli nauczyciel ma motywację do muzycznych działań, czuje się pewnie i otrzymuje wsparcie ze strony instytucji nadzorującej, pewność zmotywowanego nauczyciela udziela się również i wychowankom. Dzięki temu, między innymi, szkolne środowisko muzyczne będzie „rozkwitać”. W nowej podstawie programowej treści muzyczne zostały w specjalny sposób wyodrębnione. Starano się zwrócić uwagę nauczycieli na istotne znaczenie wczesnej edukacji artystycznej. Prowadzone dotychczas częściowe badania, wskazują iż nauczyciele nauczania zintegrowanego nie są przygotowani do realizacji zajęć muzycznych⁶²⁷. Natomiast, jak podaje M. Kołodziejski, nauczyciele coraz częściej zaczynają doceniać metody aktywizujące, twórcze i stosować je podczas zajęć zintegrowanych, które sprzyjają rozwijaniu inteligencji wielorakich uczniów⁶²⁸.

Badania Agnieszki Weiner na temat oceny przygotowania nauczycieli⁶²⁹ do realizacji zajęć z zakresu tworzenia muzyki dowodzą, że nauczyciele nie czują się dostatecznie przygotowani do tego rodzaju aktywności, chociaż sami uważają, że mają bardzo dobre i dobre kwalifikacje. Wprawdzie zdają sobie sprawę z tego, że twórcza aktywność muzyczna prezentuje rozliczne walory: „aktywizuje wyobraźnię, postawę twórczą, samodzielne myślenie, poznawanie przez indywidualne doświadczanie, korygowanie popełnianych błędów”⁶³⁰, jednak najczęściej z takiej formy aktywności rezygnują. „A więc mimo wysokiej samooceny w zakresie przygotowania do prowadzenia zajęć z muzyki specjaliści zintegrowanej edukacji eliminują treści z tworzenia muzyki, uznając je za trudne dla siebie i uczniów. Chętnie też z nich rezygnują, argumentując decyzje brakiem czasu”⁶³¹. „Z kolei nauczyciele muzycy, przygotowujący do prowadzenia przedmiotu w klasach wyższych, wyposażeni w muzyczną wiedzę i umiejętności, nie dysponują (na ogół) adekwatnym do rzeczywistych potrzeb warsztatem pedagogiczno-psychologicznym. Większość z nich realizuje transmisyjny model umuzykalnienia i dydaktyki”⁶³².

„Na pierwszym etapie nauczania prowadzenie zajęć muzycznych powierza się nauczycielom nauczania zintegrowanego (może być także powierzone specjalistom; decyzję w tym zakresie podejmuje dyrektor szkoły)”⁶³³. W takiej sytuacji teoretycznie można byłoby

⁶²⁷ Zob. R. Ławrowska, *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, Warszawa 2012, s. 149-151.

⁶²⁸ Zob. M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*, Częstochowa 2012, s. 129-132.

⁶²⁹ Zob. A. Weiner, *Indywidualizacja procesu wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] red. E. Skrzetuska, *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, s. 129-137.

⁶³⁰ E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym – metodyka*, Warszawa 1991.

⁶³¹ A. Weiner, *XXII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, Kraków 2016.

⁶³² Ibidem, s. 269.

⁶³³ Ibidem.

powierzyć muzykę specjalście. Jednak ze względu na organizację placówki oraz inne priorytety, nie zawsze jest to możliwe. Dyrektor, który docenia walory kształcących wychowawcze muzyki, będzie dążył do tego, aby muzykę w szkole powierzyć nauczycielowi, który jest muzykiem lub w pewnym sensie, co najmniej sprawdza się jako animator działań artystycznych uczniów. Zauważa się również taką sytuację, że jeżeli zajęcia muzyczne zostaną powierzone specjalście, nauczyciel zajęć zintegrowanych w tej klasie raczej już nie muzykuje w ciągu tygodnia z uczniami lub robi to okazjonalnie. Realizację programu nauczania muzyki w całości oddaje muzykowi, który ma dostęp do uczniów tylko raz w tygodniu. Zgodnie z zaleceniami najnowszej podstawy programowej⁶³⁴, nauczyciel nauczania początkowego zobowiązany jest codziennie muzykować z uczniami. Trudno znaleźć korzystne rozwiązanie „i tak źle, i tak niedobrze”. Póki co miejmy nadzieję, że reforma edukacji przyniesie zadowalające zmiany dla uczniów jak i nauczycieli⁶³⁵. W przeciwnym razie muzyka, w większości przypadków, będzie nadal „piętą achillesową” nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej.

Pomimo tego, że nauczyciel ma obowiązek realizować cele i treści obowiązującego programu, to bardziej powinien koncentrować się na potrzebach i możliwościach uczniów niż na samym programie. Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczej aktywności muzycznej uczniów polega m.in. na: rozpoznawaniu potrzeb dzieci i ich najbliższego środowiska; rozpoznawaniu możliwości emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i behawioralnych (działaniowych, sprawczych) dzieci; stymulowaniu i intensyfikowaniu tych możliwości poprzez odpowiednie planowanie i organizowanie stosownych sytuacji psychopedagogicznych przyspieszających rozwój twórczej aktywności dzieci; kierowaniu uczeniem się uczniów, polegającym na rozwiązywaniu otwartych problemów, które powinny: nawiązywać do dziecięcych potrzeb, zainteresowań, dążeń, doświadczeń oraz uwzględniać indywidualne możliwości twórcze uczniów; budzić i rozwijać nowe potrzeby niezbędne w dalszej twórczej pracy i w życiu; zachęcać do samodzielnego i twórczego pokonywania zawartych w nich trudności, mobilizować do tworzenia i odkrywania pożytecznych nowości mających związek

⁶³⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska. (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), załącznik nr 2., MEN, Warszawa dnia 24 lutego 2017 r. Poz. 356.

⁶³⁵ Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości podpisana przez minister Annę Zalewską, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/deklaracja-na-rzecz-edukacji-przyszlosci-podpisana-przez-minister-anne-zalewska>, Dotrzymujemy słowa – projekt nowelizacji ustawy Karta Nauczyciela skierowany do konsultacji, <https://www.gov.pl/web/edukacja/dotrzymujemy-slowa-nowelizacja-ustawy-karta-nauczyciela-gotowa>, [data dostępu: 13.03.2019].

z potrzebami uczniów i wymaganiami programowymi; pobudzać procesy i operacje umysłowe, zwłaszcza myślenie dywergencyjne.

Edukacja muzyczna stwarza ogromne możliwości do rozwijania pomysłowości, umiejętności i integracji, jednak nie są one w pełni wykorzystywane. Potencjał uczniów – ich naturalna chęć do tworzenia i ciekawość, zamiast rozwijać się – zanika bezpowrotnie.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej nie potrafią się jeszcze przestawić na współczesne nauczanie, czują się zagubieni. Nie potrafią interpretować prezentowanych założeń muzycznych w pakietach edukacyjnych. Przyzwyczaili się do schematycznego prowadzenia zajęć. Realizują program nauczania, bo z tego są rozliczani (wyniki testów kompetencji, ocenianie, porównywanie osiągnięć uczniów na danym poziomie itp.). Dlatego też trzymają się konkretów i nie „rozwodzą” nad twórczym prowadzeniem zajęć, a tym bardziej w zakresie muzyki. Jeżeli już muzykują, to tylko w celu przygotowania uczniów do występu okolicznościowego, gdyż efekt ich pracy, z perspektywy czasu, jest widoczny niemal od razu.

Kompetencje nauczyciela muzyki omawia Lidia Kataryńczuk-Mania. W swoich opracowaniach tworzy modelowe układy nauczycieli ich funkcjonowanie w różnych warunkach organizacyjnych, a także sytuacjach dydaktycznych. Badaczka akcentuje także znaczenie rzetelnych kompetencji osoby uczącej muzyki w grupie najmłodszych⁶³⁶.

„W Polsce wciąż jeszcze dominują (choć ukrywane w oficjalnych dokumentach oświatowych) założenia dydaktyki behawiorystycznej: przekazywanie i przyswajanie pojęć, tradycyjne role nauczyciela i ucznia, traktowanie wiedzy osobistej jako czynnika zakłócającego, ściśle planowanie procesu kształcenia, a przede wszystkim „obiektywne źródło wiedzy”⁶³⁷. Mirosław Grusiewicz zauważa, że „Szkoła przestała pełnić funkcje wychowawcze, przestała kształtować cechy społeczne młodych ludzi, skupia się na dostarczaniu wiedzy (...). Reforma nie tylko nic wartościowego nie wnosi do szkolnictwa, ale i ma pewne znamiona destrukcyjne. Tworzona jest w oderwaniu od rzeczywistych potrzeb społecznych, wyzwań współczesności, nie bierze się w niej pod uwagę doświadczeń europejskich i światowych ani opinii środowisk naukowych i społecznych. Za reformą nie kryje się przemyślana koncepcja, wizja szkoły przyszłości. W najlepszym wypadku konserwuje ona *status quo* polskiej oświaty”⁶³⁸.

⁶³⁶ L. Kataryńczuk-Mania, *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Zielona Góra 2010, s. 159-205.

⁶³⁷ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 343.

⁶³⁸ M. Grusiewicz, *Muzyka w edukacji przyszłości*, http://www.wychmuz.pl/artikul_ar_106.html, [data dostępu: 30.03.2019].

Jedynie nauczyciele z pasją mają odwagę podejmować ryzyko. Czynią to znacznie częściej i na dłuższą metę wprowadzają zmiany. Na przekór wszystkiemu „burzą” utarte schematy. Poświęcają wiele czasu na przemyślenia, przygotowanie i realizację swojego projektu. Chociaż liczą się z opinią swojego środowiska, nie poddają się łatwo, a krytyka otoczenia raczej ich wzmacnia i utwierdza w przekonaniu, że zmiany są konieczne. Zdeterminowani nauczyciele idą z postępem czasu i realizują swój zamysł.

Badania Józefy Bałachowicz wskazują, iż stan wiedzy nauczycieli wczesnej edukacji na temat twórczości jest niewystarczający (choć respondenci wyrażają odmienną opinię). Nie rozumieją oni przebiegu procesu twórczego, co przekłada się na powierzchowną ocenę zachodzących w jego trakcie aktywności. Badaczka konkluduje: „Gdyby nauczyciel znał i rozumiał różne aspekty twórczego uczenia się, to jest duże prawdopodobieństwo, że zdiagnozowałby je, nadałby odkrywczy sens zadaniom z pakietów edukacyjnych i modyfikował swoje codzienne działania w celu przypisania im kreatywności”⁶³⁹.

Doskonałym przykładem korzystnych zmian w systemie nauczania i nastawieniu nauczycieli do muzyki jest Australia. Muzyka w tym kraju uzyskała wysoki status pośród wielu innych przedmiotów szkolnych. Kształcenie opiera się na ideach konstruktywizmu. „Muzyka w Australii, to jeden z najbardziej działających na wyobraźnię przedmiotów szkolnych. Fenomenem pozostaje szczególnie silna, wielokulturowa natura tej edukacji. Muzyka jest realizowana jako sztuka łącząca taniec, teatr, media i sztuki wizualne. Holistycznemu pogładowi na edukację artystyczną towarzyszy przekonanie o transferze nabytych w toku takiego kształcenia umiejętności autoekspresji, kreatywnego i innowacyjnego myślenia na inne przedmioty szkolne i sfery życia, a szczególnie na kształtowanie postawy zaangażowania i poczucia własnej wartości. Szczególnym elementem wyróżniającym edukację australijską jest podejście do kreatywności muzycznej, która stanowi nieodłączną część uczenia się muzyki i obejmuje: aranżowanie, komponowanie, eksperymentowanie i improwizację, przy czym aktywność tę pojmuje się holistycznie, a istotą komponowania staje się sam proces, a nie jego finalny produkt.”⁶⁴⁰ Podobnego podejścia w zakresie muzykowania oczekuje się od polskich nauczycieli na poziomie edukacji elementarnej.

„Nowe rozumienie rozwoju oraz związane z nim wartości humanistyczne, personalistyczne i demokratyczne określają kierunek zmian w edukacji dziecka: od modelu

⁶³⁹ J. Bałachowicz, *Wiedza nauczycieli o twórczości*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013, s. 127.

⁶⁴⁰ A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym – determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010, s. 103-158.

edukacji transmisyjnej do modelu edukacji transformatywnej, od formowania dziecka do wspierania jego autonomii, zaangażowania, odpowiedzialności i wspólnotowego uczenia się. Zaangażowanie i aktywność dziecka w środowisku uczenia się są kluczowymi założeniami w planowaniu i realizacji zajęć zintegrowanych. Istotę aktywności stanowią operatywność osoby, jej sprawczość, własne cele i motywacje oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń w nowym kontekście⁶⁴¹. „Nowa rozszerzona koncepcja edukacji powinna umożliwić każdej jednostce odkrywanie, pobudzanie i wzmocnienie jej potencjału twórczego – ujawnić skarb ukryty w każdym z nas”⁶⁴².

Badania na temat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych prowadził Andrzej Wilk⁶⁴³. Problematyką kształcenia nauczycieli, a szczególnie nauczycieli wczesnej edukacji (przedszkolnych i wczesnoszkolnych) oraz nauczycieli akademickich zajmuje się Małgorzata Suświłło⁶⁴⁴. Próbie badań nad wybranymi kompetencjami muzycznymi przyszłych nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, ich samooceny i percepcji, przeprowadził Kamil Wilk⁶⁴⁵. Badawczy wariant kompetencji twórczego i refleksyjnego nauczyciela muzyki podkreśla Maciej Kołodziejski⁶⁴⁶. Temat badań nad edukacją muzyczną oraz kreatywnością pedagogiczną nauczycieli muzyki szeroko rozpatrywany jest w literaturze zagranicznej⁶⁴⁷.

⁶⁴¹ J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, T. XXXVI, Lublin 2017.

⁶⁴² J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 86.

⁶⁴³ Zob. A. Wilk, *Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle przeprowadzonych badań w latach 1992-1999*, Kraków 2004.

⁶⁴⁴ Zob. M. Suświłło, *W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji - konteksty i wyzwania*, red. M. Suświłło, Olsztyn, 2012, s. 35-50.

⁶⁴⁵ K. Wilk, *Selected self-assessed and self-perceived musical competences of future nursery school teachers and teachers of integrated early school education*, [w:] *Kreatywność w edukacji muzycznej*, red. Kołodziejski, Pułtusk 2014, s. 207-217.

⁶⁴⁶ Zob. M. Kołodziejski, *Od nauczyciela do refleksyjnego badacza procesów edukacyjnych, czyli uwagi kilka o kompetencjach pedagogiczno-badawczych nauczycieli muzyki*, [w:] „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2016, nr 8, s. 353-376; *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejski, M. Szymańska, Płock 2011; *Music Teacher as a Researcher of Educational Process*, [w:] *Musicas Zinatne Sodien: Pastavigais un Mainigais. Zinatnisko rakstukraujums*, Daugavpils 2012, s. 366-367.

⁶⁴⁷ Zob. J.M. Abramo & A. Reynolds, *Pedagogical Creativity as a Framework for Music Teacher Education*. Journal of Music Teacher Education, 2015, 25, p. 37-51; P. Burnard, *Reframing creativity and technology: Promoting pedagogic change in music education*. Journal of Music, Technology & Education, 2007, no. 1, p. 37-55; A. Craft, *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge, 2005; A. Craft, *The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator*. British journal of educational studies, 2003, no. 51(2), p. 113-127; Ch. Hall & P. Thomson, *Creativity in teaching: what can teachers learn from artists?* Research Papers in Education, 2017, no. 32, p.106-120; S. Hallam, A. Creech & H. McQueen, *What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy?* Music Education Research 2017, no.19, p. 42-59; B. Jeffrey & A. Craft, *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*. Educational studies, 2004, no. 30 (1), p. 77-87; S.E. Pitts, *What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement*. Music Education Research 2017, no.19, p.160-168;

Współczesne systemy powszechnego kształcenia muzycznego w wybranych krajach Unii Europejskiej przedstawiła W. A. Sacher⁶⁴⁸. Autorka w swojej publikacji zwróciła uwagę na różnorodną organizację kształcenia muzycznego w wielu krajach m.in. we Włoszech, na Słowacji i Czechach, Francji, Szwecji, Irlandii, Anglii oraz Wielkiej Brytanii⁶⁴⁹. Na podstawie zgromadzonego materiału podsumowuję, iż kształcenie muzyczne w danym kraju uwarunkowane jest poziomem kultury muzycznej, kultywowaniem tradycji w regionach. Kształcenie muzyczne znajduje swoje zastosowanie w akceleracji rozwoju ogólnego jak i w profilaktyce i terapii zaburzeń dzieci i młodzieży⁶⁵⁰. Analizę porównawczą programów nauczania muzyki we wczesnej edukacji w Polsce, Niemczech, i Anglii prezentuje M. Suświłło. Badaczka zauważa specyfikę angielskiego sposobu kształcenia muzycznego nauczycieli, która wynika ze stosowania interakcyjnego modelu pracy z uczniami, co umożliwia im w znacznym stopniu wykorzystywanie swojej kreatywności⁶⁵¹.

Nauczyciel muzyki chcąc pełnić swoją misję musi identyfikować się z wykonywanym zawodem. W obecnych czasach pożądanym jest inspirujący styl pracy nauczyciela muzyki polegający na przyjmowaniu twórczej postawy. Ta z kolei kształtuje się, nie tylko podczas nabywania doświadczenia zawodowego, ale przede wszystkim pod wpływem motywacji wewnętrznej, obserwacji własnych efektów pracy i zdobywanej z tego tytułu satysfakcji w pracy z uczniami. Nauczyciel muzyki o postawie twórczej poddaje się refleksyjności. Aktualizuje zdobytą wiedzę, dokształca się. Stale wzbogaca i urozmaica swój warsztat pracy, uczestniczy w eksperymentach pedagogicznych lub wprowadza innowacje pedagogiczne do własnej praktyki edukacyjnej⁶⁵². Taki optymistyczny wizerunek nauczyciela nie należy do częstych zjawisk w środowisku szkolnym. W rzeczywistości raczej maluje się niekorzystny obraz nauczyciela – specjalisty, szczególnie nauczania zintegrowanego, prowadzącego zajęcia muzyczne na tym etapie. Nauczyciele tej grupy zawodowej, w większości przypadków, nie są

L. Väkevä, & H. Westerlund, *The method of democracy in music education. Action, criticism, and theory for music education*, 2007, no. (6), p. 96-108; S. Turner, *Teacher' and Pupils' Perceptions of Creativity across different Key Stages*, Research In Education, 2013.

⁶⁴⁸ Zob. W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 279-287; W.A. Sacher, B. Pitula, *Edukacja muzyczna na Słowacji w otoczeniu ogólnego systemu kształcenia*, Bielsko-Biała 2010.

⁶⁴⁹ W czerwcu 2016 r. odbyło się referendum, które zapoczątkowało proces opuszczania przez Wielką Brytanię struktur Unii Europejskiej tzw. „Brexit”, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Brexit>, [data dostępu: 27.10. 2018 r.].

⁶⁵⁰ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 287.

⁶⁵¹ M. Suświłło, *Analiza porównawcza wczesnej edukacji muzycznej w Polsce, Anglii i Niemczech*, [w:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, red. E. Rogalski, Bydgoszcz 1997, s. 183-200.

⁶⁵² A. Pikała, *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*, Łódź 2008.

przygotowani do prowadzenia efektywnych zajęć muzycznych⁶⁵³. Istnieje pilna potrzeba zmiany tej sytuacji. Dobrym rozwiązaniem byłaby obowiązkowa nauka gry na instrumentach melodycznych (np. na dzwonkach chromatycznych, fletach prostych, flażoletach, a nawet, co udaje się wprowadzić, mini-keyboardach⁶⁵⁴ w klasach początkowych. Wiąże się to jednak z wysokimi kosztami wyposażenia sali lekcyjnej w odpowiednie muzyczne środki dydaktyczne i instrumenty. O stopniu wyposażenia decyduje niestety nie tylko specyfika (profil) danej szkoły, ale przede wszystkim kompetencje nauczyciela muzyki, jego aktywność własna – wewnętrzna motywacja, wsparcie dyrektora, czy współpraca ze środowiskiem lokalnym.

Edukacja elementarna to najlepszy czas na przyswojenie praktycznej wiedzy muzycznej przez uczniów na tym etapie. Zdobyte umiejętności gry na instrumentach należałoby kontynuować w kolejnych etapach edukacji. Niestety obecny system oświatowy nie daje takiej możliwości. Tworzy „labirynty” nie do pokonania. Edukacja muzyczna nie potrafi znaleźć „dobrego wyjścia”, konstruktywnego rozwiązania, a powielane wzorce w postaci „błędnego koła”, kształtują kolejne pokolenia niekompetentnych muzycznie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. „A czas płynie, dorastają kolejne pokolenia, którym muzyka kojarzy się jedynie z biernym, medialnym jej odbiorem”⁶⁵⁵.

4.4. Warsztaty muzyczne formą pracy w obszarze kreatywnej aktywności dziecka

Współczesny świat i społeczeństwo wymaga ewolucji. Szkoła powoli wprowadza zmiany. Stopniowo uchyla drzwi w kierunku wychowania do twórczości (twórczego stylu życia). Chociaż jest to długotrwały i czasochłonny proces, to symptomy świeżości – korzystnych przeobrażeń są już zauważalne⁶⁵⁶. Istotna jest konsekwencja w działaniach i dążeniach do celu. Krzysztof Szmidt formułuje następujące ogólne cele wychowania

⁶⁵³ Zob. R. Ciesielski, *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska, Warszawa 2007; A. Pyda-Grajpel, *Nauczyciele czy uzurpatorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, op. cit.; R. Ławrowska, *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*, Kraków 2003; W.A. Sacher *Krańce chaosu koncepcyjnego w kształceniu nauczycieli muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 3, s. 25-33; L. Kataryńczuk-Mania, *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*, Zielona Góra 2010, s. 159-205; A. Białkowski, *Muzyka, edukacja, dialektyki. E.R. Jorgensen wizja edukacji muzycznej w świecie globalnym*, [w:] *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski, Lublin 2005; A. Białkowski, M. Grusiewicz, *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2010, nr 3; A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, i inni, Warszawa 2012;

⁶⁵⁴ Ogólnopolski Program: *Pracownia Muzyczna Casio* (listopad 2017, SP- 17 w Radomiu). Opiekę merytoryczną nad nim sprawuje zespół ekspertów Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki pod przewodnictwem Mirosława Grusiewicza. Osobą odpowiedzialną za projekt jest twórca wzorcowej Pracowni Muzycznej Casio w Radomiu Arkadiusz Białek, <http://www.wychmuz.pl/>, [data dostępu: 12.08. 2018].

⁶⁵⁵ A. Weiner, *Indywidualizacja procesu wczesnoszkolnej...*, op. cit., s. 132-133.

⁶⁵⁶ Reforma edukacji, „Dobra Szkoła”, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/>, [data dostępu: 12.08. 2018].

do twórczości, jak: poszukiwanie i tworzenie wartości, twórczy styl życia – postawa twórcza, postawa człowieka innowacyjnego, kreatywnego i transgresyjnego⁶⁵⁷, życiowa orientacja twórcza⁶⁵⁸.

Jednym z haseł przewodnich współczesnego kształcenia i wychowania w szkole ogólnokształcącej jest stwarzanie możliwości do spontanicznej, twórczej i odtwórczej ekspresji dziecka. Nauczyciel powinien w sposób szczególny kłaść nacisk na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności wychowanków. Z uwagi na to, że muzyka pełni znaczącą rolę w życiu ucznia, może ona być „kluczem” do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju jego osobowości. W obecnych czasach wspieranie rozwoju szczęśliwego dziecka poprzez wspomaganie jego wrodzonego potencjału do poznawania świata przez aktywną i twórczą działalność muzyczną staje się priorytetowym zadaniem szkoły.

Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest przeciwdziałać różnorodnym trudnościom dzieci. Częsty ruch sprawia dziecku przyjemność, a zajęcia stają się bardziej interesujące, gdy towarzyszy temu atmosfera radości, swobody i ekspresji twórczej. Doświadczony nauczyciel powinien dostrzegać nawet najdrobniejsze sukcesy i osiągnięcia ucznia poprzez zachęty i pochwały, a tym samym inspirować go do wysiłku. Rozwijaniu twórczej osobowości dziecka sprzyja charakter twórczych warsztatów muzycznych. Nauczyciel prowadząc lekcje, zapewnia uczniom satysfakcję z samego procesu twórczego. Zdaniem Elżbiety Szubertowskiej, „tematykę i zadania twórcze należy tak zaprojektować w czasie, aby uczeń miał możliwość dochodzenia do twórczych rozwiązań. Repertuar powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych i wykonawczych podopiecznych⁶⁵⁹.

Zasady pobudzania i nauczania twórczości, których celem jest wzmacnianie naturalnych dyspozycji twórczych uczniów opracował Ellis Paul Torrance (cyt. za K. Szmidt)⁶⁶⁰. Według niego należy: cenić myślenie twórcze uczniów, czynić uczniów bardziej wrażliwymi i otwartymi na środowisko, zachęcać do zadawania pytań, eksperymentowania i manipulowania rzeczami i ideami, uczyć sposobów systematycznego sprawdzania każdego pomysłu, strzec się przed narzucaniem sztywnych schematów poznawczych, rozwijać w klasie twórczą atmosferę, uczyć tolerancji w stosunku do nowych i różnorodnych idei, uczyć dzieci cenić własne pomysły, uczyć odporności na niepowodzenia,

⁶⁵⁷ J. Koziński, *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, red. J. Koziński, Warszawa 1996, s. 31.

⁶⁵⁸ K. Szmidt, *Pedagogika twórczości...*, op. cit., s. 245.

⁶⁵⁹ E. Szubertowska, *Nauczyciel muzyki jako artysta, dydaktyk i społecznik*, [w:] *Wartości w muzyce, Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, red. J. Uchyla-Zroski, tom 3, Katowice 2010, s. 264.

⁶⁶⁰ Ibidem, s. 268.

w tym na nieprzychylnie oceny rówieśników, dostarczać wiedzy w procesie twórczym, nie bać się poszukiwać rozwiązań nietypowych, wspierać i darzyć zaufaniem uczenie się inicjowane przez samych uczniów, nie bać się powierzać uczniom trudnych, kłopotliwych zadań, stwarzać sytuacje wymagające twórczego myślenia, tworzyć sytuacje wymagające zarówno aktywności, jak i spokoju, udostępniać środki do realizacji pomysłów, popierać zwyczaj pełnej realizacji pomysłów, rozwijać konstruktywny krytycyzm, wspierać zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin, być śmiałym, pełnym animuszu nauczycielem.

Zaprezentowane powyżej zasady są niezwykle cenne dla wychowanków. Motywują i zachęcają do działania, budzą i wzmacniają zaangażowanie uczniów w sam proces tworzenia. Nie ograniczają do jednokierunkowego myślenia, lecz pozwalają na samodzielne poszukiwanie, analizowanie i wnioskowanie, a przy tym są źródłem radości, zadowolenia i satysfakcji z podejmowanego wysiłku.

Szkoła musi wspierać twórczość uczniów, zapewnić odpowiednie warunki do tego, aby każde dziecko, już od klasy pierwszej, podtrzymywało naturalną chęć uczenia się, poszukiwania, rozwijania wyobraźni, kreatywności i tworzenia. „Szkoła wspierająca twórczość uczniów, to instytucja systemu oświatowego, w której w sposób celowy i systematyczny budzi się, wspiera i rozwija zdolności myślenia twórczego oraz dyspozycje emocjonalno-motywacyjne i działania będące składnikami postawy twórczej wychowanków”⁶⁶¹. We wczesnej edukacji obserwuje się wśród uczniów ich skłonność do poszukiwania, eksperymentowania i tworzenia. Spontaniczna działalność twórcza tkwi w każdym dziecku, która pod wpływem odpowiednich bodźców może uzewnętrznić się w procesie poszukiwania coraz to nowych oryginalnych wytworów. Pomimo jednakowych warunków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela w procesie nauczania, zauważa się różnice wśród dzieci w zakresie stopnia przyswojenia wiedzy, umiejętności manualnych, aktywności czy oryginalnych pomysłów. Dzieci osiągają różne wyniki w różnym czasie, co też uwarunkowane jest ich indywidualnymi predyspozycjami.

Szczególnie ważne są zajęcia muzyczne prowadzone w formie warsztatów. Najlepiej jeżeli będą organizowane od pierwszej klasy szkoły podstawowej, bowiem początek nauki to najlepszy czas, by zacząć równolegle kształtować u dzieci twórczy i kreatywny stosunek do muzyki, rozwijać wrażliwość estetyczną i emocjonalną, zainteresowanie muzyką różnych gatunków, kształcić umiejętności w zakresie śpiewu, czytania nut, wystukiwania rytmów i gry na instrumentach, uczyć samodzielnego rozwiązywania problemów muzycznych. Aktywne

⁶⁶¹ Ibidem, s. 248.

działania muzyczne zaowocują także w rozwijaniu innych kompetencji. Dziecko bawiące się muzyką, a potem uczące się jej, poszerza swoje możliwości umysłowe, rozwija pamięć, uwagę i wyobraźnię, orientację w stosunkach czasowo-przestrzennych (szczególnie wtedy, gdy zajęcia muzyczne obfitują w ćwiczenia rytmiczne i ruchowe) oraz koordynację ruchowo-wzrokowo-przestrzenną; ćwiczy ponadto wiele umiejętności, które wspomagają rozwój mowy, motoryki małej i dużej, a ruch całego ciała zdyscyplinowany muzyką, skutkuje akceleracją ogólnego rozwoju fizycznego, o czym m.in. pisały R. Ławrowska⁶⁶² czy W.A. Sacher⁶⁶³. To również doskonała sytuacja inspirująca tworzenie projektów i programów innowacyjnych przez nauczyciela⁶⁶⁴.

Prowadzone zajęcia w ramach lekcji obowiązkowych, zajęć pozalekcyjnych lub w formie warsztatów muzycznych są charakterystyczne w swej odrębności. Służą przede wszystkim rozwijaniu wyobraźni, kreatywności i twórczości dziecięcej m.in. poprzez wykonywanie piosenek, naukę gry na prostych instrumentach, taniec, improwizację. To właśnie podczas takich zajęć twórczość i kreatywność dziecięca może być w sposób szczególny pobudzana. Możliwości uatrakcyjniania tego rodzaju zajęć są niezliczone – nauczyciel może tworzyć z uczniami teatr czy też zespół wokально-instrumentalno-taneczny, albo organizować takie warsztaty twórczości, na których każdy uczestnik będzie miał możliwość rozwijania swoich własnych zainteresowań w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości. Wszystkie dzieci są uzdolnione, a zadanie nauczyciela polega na odkrywaniu i rozwijaniu ich uzdolnień. W trosce o to, aby podopieczni odczuwali satysfakcję z działalności twórczej, nauczyciel musi stwarzać im warunki do prezentowania ich osiągnięć w różnych dziedzinach m.in. artystycznych, jak: muzycznych, (wokalnych, instrumentalnych), recytatorskich, tanecznych, teatralnych, sportowych, czy konstrukcyjnych.

W toku różnorodnej aktywności dziecka na uwagę zasługują te zajęcia, które w formie zabaw rozwijają wyobraźnię, fantazję, pomysłowość, kreatywność oraz dodają odwagi i pewności siebie, wpływają na samodyscyplinę, rozwijają postawę twórczą, a więc kształtują i wzbogacają osobowość. Zajęcia muzyczne w formie warsztatów z pewnością do takich należą.

⁶⁶² Zob. R. Ławrowska, *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*, Kraków 2005.

⁶⁶³ Zob. W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Kraków 2012, s. 174.

⁶⁶⁴ U. Słyk, *Twórcze warsztaty muzyczne*. Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia. Wpis uchwałą Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 r. nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach.

Systematycznie prowadzone warsztaty muzyczne wpływają korzystnie nie tylko na ogólny i muzyczny rozwój dziecka, ale również na wzbogacenie pozytywnych cech charakteru⁶⁶⁵.

Na twórcze metody muzyczne w pracy nauczyciela z uczniem zwraca uwagę Wiesława A. Sacher, według niej „Twórcze metody mają wyzwalać aktywność ucznia w kontekście jego wyobraźni dźwiękowej. Najczęściej uczeń nie jest w stanie zapisać swojego pomysłu muzycznego – nie zna bowiem języka muzyki wystarczająco lub wcale. Nie może więc, tak jak w przypadku na przykład rysunku, samodzielnie przedstawić i wykonać swojej pracy. Wprawdzie może eksperymentować z dźwiękami (...). Pozostanie w sferze zabawy i prób. Owe próby jednak są wartością same w sobie. Wzbogacają bowiem wrażliwość muzyczną, słuchową, pobudzają do myślenia, wzbudzają zainteresowanie procesem powstawania melodii i rytmów, barw, dźwięków i ich zestrojów”⁶⁶⁶.

Jedną z form aktywności muzycznej, która wpływa na kształtowanie się twórczej postawy dzieci jest improwizacja (swobodna, kierowana, wokalna, instrumentalna). Początkowo niczym nieograniczona, swobodna i spontaniczna, może być wstępem do dalszej drogi do odkrywania tajemnic muzycznych. Muzykowanie w szkole może być wspaniałą okazją do wspólnych zabaw np. w artystę. Słuchanie utworów może inspirować uczniów do tworzenia m.in. kompozycji plastycznych (malowanie barwami nastroju utworu, jego formalnej budowy albo wyobrażonej scenki). Dzieci 6-7-letnie uwielbiają muzykę wyrażać ruchem, co też wynika z ich naturalnej potrzeby znajdowania się w ciągłym ruchu. Zabawa i ruch naturalne dla wieku, stosowane w edukacji muzycznej, wspomagają rozwój myślenia, pamięci i uwagi, a te z kolei stymulowane muzyką różnymi metodami będą przynosić dziecku wielostronne korzyści⁶⁶⁷. Robert Gloton i Claude Clero traktują twórczość jako „potrzebę biologiczną, której zaspokojenie jest absolutną koniecznością dla optymalnego rozwoju istoty ludzkiej w okresie wzrostu”⁶⁶⁸. Kreowanie dziecka pod wpływem procesu tworzenia wnosi szereg walorów kształcących, wychowawczych, społecznych czy terapeutycznych, o czym już wspomniano w podrozdziale 1.3. na stronie 50 i podrozdziale 3.2. strona 126.

Podczas warsztatów muzycznych uczniowie mogą korzystać z gier dydaktycznych. Gry dydaktyczne należą do grupy metod nauczania problemowego organizującego treści kształcenia w modele rzeczywistych zjawisk, sytuacji lub procesów w celu przybliżenia procesu poznawczego uczniów do poznania bezpośredniego, a to głównie dzięki stworzeniu

⁶⁶⁵ M. Kisiel, *Wielorakie przestrzenie muzyki...*, op. cit., s. 16.

⁶⁶⁶ W. A. Sacher, *Pedagogika muzyki. Teoretyczne...*, op. cit., s. 195.

⁶⁶⁷ Ibidem, s. 208.

⁶⁶⁸ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza...*, op. cit., 1976, s. 57.

okazji do manipulowania modelem⁶⁶⁹. Gry dydaktyczne uczą działania w zespole, wyrabiają refleks i szybką orientację, sprawność ruchową i zręczność rąk, rozszerzają wiedzę i rozwijają procesy poznawcze (myślenie, pamięć i inne). Udział w poprawnie zorganizowanych grach sprzyja kształtowaniu się wielu pożądanych cech charakteru, takich jak: panowanie nad sobą, wytrwałość w dążeniu do celu, umiejętność pokonywania trudności itp. Wywołuje również nastrój ożywienia psychicznego. W toku prowadzenia gier nauczyciel ma możliwość kształcenia postaw twórczych uczniów, zachęcając ich do poszukiwania, tworzenia własnych regułaminów nowych gier, quizów - według pomysłów ich uczestników⁶⁷⁰.

Tworzenie muzyki w klasach młodszych daje możliwość samowyróżniania się. Dzieci angażują się do zabawy w muzykowanie, chętnie np. improwizują na instrumentach perkusyjnych, nawet na każdy podany temat. Nie zastanawiają się, czy im się to uda, czy też nie. Poszukują, próbują, eksperymentują niejednokrotnie dziwiąc się wywołanym dźwięcznościami i samemu sobie, że się coś udało. Potwierdzenie sensu poszukiwania i akceptacji jego wytworu staje się kluczowym aspektem tworzenia samego siebie. Istotnym walorem kształcącym w procesie tworzenia i w wytworach dzieci jest rozwój twórczego myślenia w aspekcie indywidualności poszczególnych dzieci. Dzięki temu każde dziecko może poczuć się oryginalne i wyjątkowe.

Odpowiednio ukierunkowana, ale samodzielna, praktyczna działalność muzyczna dzieci związana z twórczością pozwoli na osiągnięcie zamierzonego celu. Dąży się do tego, aby dzieci same, drogą prób i błędów, nierzadko ryzykując, bez obawy poniesienia porażki, zdobywały określoną wiedzę nie tylko o otaczającym je świecie, ale także oddawały się refleksji nad własnymi słabymi i mocnymi stronami. Wiedza o samym sobie pomaga zrozumieć innych, a to z kolei ułatwia modyfikowanie się do funkcjonowania w społeczeństwie⁶⁷¹.

Kreatywna i twórcza aktywność dziecka w obszarze muzyki jest tym większa im częstszy jest z nią kontakt. W klasie pierwszej, ze względu na wzmożoną potrzebę ruchu, tym bardziej jest wskazane prowadzenie zabaw muzyczno-ruchowych w każdej „wolnej chwili” np. jako przerywnik lekcji m.in. w celu rozluźnienia napięcia mięśniowego. To dobry

⁶⁶⁹ Zob. K. Kruszewski, red., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Poradnik dla studentów kierunków nauczycielskich, Warszawa 1993, s. 165.

⁶⁷⁰ Zob. I. Szypułowa, *Gry dydaktyczne w nauczaniu muzyki*. „Nauczanie Początkowe” 1987, nr 3; G. Kapica, *Gry i zabawy dydaktyczne integrujące początkową naukę czytania z elementami matematyki*, „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 11/12; W. Hemmerling, *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie pośrednie w klasach I-III*, Poznań 1981.

⁶⁷¹ Zob. S. Guz, J. Andrzejewska, *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Lublin 2005, s. 107-109; J. Uchyla-Zroski, *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego: skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego*, Katowice 1991.

czas na utrwalanie poznanych piosenek i przygotowanie ich do zaprezentowania przed szerszą publicznością.

Zdaniem W. A. Sacher: „Chodzi o to, że proces opanowywania repertuaru ćwiczeń, zabaw, piosenek, utworów i tańców nie powinien być skierowany tylko na osiągnięcie jak najwyższego poziomu wykonawczego, gdyż to uczestnictwo w tym procesie, możliwość jego twórczego przekształcania przez nauczyciela i uczniów jest celem tych działań. Właśnie w toku tego procesu podlega rozwojowi sfera poznawcza, intelektualna, emocjonalna, dokonują się zmiany osobowościowe i socjalizujące u dzieci, i to bez względu na to, czy efekt pracy nad materiałem muzycznym jest bardzo dobry, czy tylko przeciętny”⁶⁷².

Głównym celem zajęć muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej powinno być kształtowanie osobowości dziecka, w tym przede wszystkim kształtowanie jego postaw twórczych i kreatywności. Cele szczegółowe powinny uwzględniać: rozwijanie zdolności muzycznych, rozwijanie wrażliwości na muzykę i jej piękno oraz zdolności rozumienia języka muzycznego, przygotowanie do odbioru dzieł sztuki, w tym percepcji muzyki, dostarczenie przeżyć emocjonalnych i estetycznych, wyrabianie pamięci i wyobraźni muzycznej oraz ruchowej, kształcenie umiejętności układania własnych tekstów do znanej melodii, rozwijanie umiejętności tanecznych, płynności ruchu, rozwijanie kreatywności przez śpiewanie, muzykowanie, ruch i improwizację, wykorzystanie właściwości terapeutycznych muzyki: usuwanie zahamowania, wstydlivosti, uczuć niepewności, wzmacnianie wiary we własne siły i możliwości twórcze, wyrażanie siebie poprzez różne formy ekspresji, które są sposobem na rozładowanie negatywnych emocji, zaspokajanie potrzeby twórczej aktywności, kształtowanie postawy i inwencji twórczej, rozwijanie zdolności twórczego myślenia, rozwijanie własnych zainteresowań, nabywanie umiejętności poprzez działanie, umiejętność przenoszenia twórczego rozwiązywania problemów na inne przedmioty, rozwijanie wyobraźni przestrzennej i czasowej, wyrabianie umiejętności koncentracji uwagi, kształcenie umiejętności logicznego myślenia, zwiększanie sprawności intelektualnej, poznawanie i rozumienie siebie i świata, doskonalenie umiejętności współdziałania w grupie rówieśniczej, wspólnocie, wdrażanie do kulturalnego zachowania się i przestrzegania norm obowiązujących w szkole, wyrabianie umiejętności współpracy w zespole i szybkiego wykonywania poleceń, rozwijanie uczuć społecznych, wykształcenie samodyscypliny, budowanie systemu wartości. Powyższe cele należy realizować poprzez aktywne metody nauczania, przy czym elementem

⁶⁷² Zob. W. A. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, s. 24.

dominującym powinna być twórcza zabawa dziecka, dająca impuls motywujący do działania i przeżywania.

Edukacja szkolna w pierwszym okresie nauczania powinna, w jak największym stopniu, nawiązywać do różnych dziedzin wiedzy, by ukazać dziecku scalony obraz świata. Zajęcia zintegrowane mają sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości, kształtować intelekt, wrażliwość, wyobraźnię i postawę twórczą. Rozwijanie postaw twórczych w dużej mierze zależy od działań nauczyciela, który może pobudzać ucznia do twórczego myślenia poprzez stawianie mu zadań problemowych wymagających myślenia dywergencyjnego, dostarczanie mu – szczególnie podczas zajęć muzycznych w formie warsztatowej – okazji do twórczej ekspresji, pozwalanie na doświadczenie czegoś nowego, oryginalnego, nieograniczonego schematami. Współczesne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi twórczych, przygotowanych do życia, które niesie ze sobą wiele niewiadomych. Już w szkole podstawowej należy przyzwyczajać uczniów do odważnego podejmowania problemów i motywować ich do działania, rozwijając w nich tym samym postawę twórczą. Systematycznie prowadzone warsztaty muzyczne zachęcają uczniów do kreatywnej aktywności, która pośrednio wpływa na autokreację, kształtuje siłę charakteru i wolną wolę.

4.5. Media edukacyjne środkiem sprzyjającym/zakłócającym proces stymulowania aktywności twórczej w edukacji wczesnoszkolnej

W dobie rozwoju technologii nauczyciel ma ogromne możliwości tworzenia pomocy dydaktycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb dziecka. Termin „media” odnosi się zarówno do mass mediów, tzw. dużych mediów, jak i do wszystkiego, co w dydaktyce nazywane jest środkami poglądowymi, pomocami naukowymi lub – najczęściej – środkami dydaktycznymi, czyli do tzw. małych mediów⁶⁷³. Mediami nazywamy wszelkiego rodzaju tradycyjne i nowoczesne środki dydaktyczne, przekazy, a także całe systemy przekazu informacji (modele, obrazy, tablice, podręczniki, radio, telewizja, film, wideo i komputer). Są to przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (wiadomości, komunikaty) poprzez słowo, obraz, dźwięk, umożliwiające im także wykonywanie określonych czynności intelektualnych i manualnych⁶⁷⁴. A zatem w zakres

⁶⁷³ R. Heinich, M. Molenda, J. D. Russell, *Instructional Media and the New Technologies of Instruction*. New York, 1982.

⁶⁷⁴ S. Juszczyk, *Komunikacja człowieka z mediami*, Katowice 1998, s. 16; Tenże, *Dziecko i media. Szanse czy zagrożenia ekspresji dziecięcej?* [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, red. K. Krasoń, Katowice 2003.

mediów edukacyjnych wchodzą środki dydaktyczne jak i również środki masowego oddziaływania.

Media dydaktyczne to media celowo stosowane w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, które wspomagają proces dydaktyczny i wychowawczy. Ministerstwo Edukacji Narodowej do mediów zalicza instrument muzyczny, materiały plastyczne, nagrania dźwiękowe, magnetofonowe, płytę kompaktową, program komputerowy, multimedialny, przeźrocza, kasetę wideo, teatrzyk kukiełkowy⁶⁷⁵. Środkami dydaktycznymi natomiast, Franciszek Bereźnicki nazywa „przedmioty dostarczające bodźców zmysłowych, jak i urządzenia techniczne, ułatwiające przekazywanie tych bodźców”⁶⁷⁶. Zanim pojawiły się zaawansowane technologie informacyjne, środki dydaktyczne dzielono na proste i złożone (techniczne)⁶⁷⁷. Środki proste są łatwe w stosowaniu, gdyż mają jednoelementowy charakter i nie wymagają urządzeń technicznych. Należą do nich: modele, układanki, plansze, tablice, podręczniki drukowane, materiały kserograficzne itp. Tymczasem media złożone, czyli techniczne, zawierają zawsze dwa elementy:

- urządzenie techniczne – *hardware* (m.in. diaskopy, magnetofony, magnetowidy, odtwarzacze DVD, komputery),
- oprogramowanie urządzeń (materiały dydaktyczne) – *software* (np. foliogramy, kasety, płyty CD i DVD, programy komputerowe i multimedialne itp.).
- Powyższe grupy mediów określa się również jako media drukowane (papierowe) oraz elektroniczne (ekranowe)⁶⁷⁸.

Efektywność wykorzystania mediów dydaktycznych, optymalne wspomaganie przez nie celów dydaktycznych i wychowawczych jest związane z odpowiednim ich doбором i przygotowaniem⁶⁷⁹, a więc nieustannym tworzeniem warsztatu pracy przez nauczyciela⁶⁸⁰.

Wiele mediów dydaktycznych utrzymuje związki ze sztuką, która stymuluje wszechstronny rozwój dziecka. Sztuka jest nieodłącznym atrybutem ludzkiej egzystencji, a potrzeba tworzenia wpisana jest w historię ludzkości. Wobec tego dla człowieka niezbędnym warunkiem do życia jest realizacja postawy twórczej „nad”, a więc twórczość, która stanowi podstawową potrzebę człowieka. Jest ona świadomym wprowadzeniem własnego porządku

⁶⁷⁵ M. Musioł, *Media w procesie wychowania*, Toruń 2007.

⁶⁷⁶ F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 351.

⁶⁷⁷ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 177-178.

⁶⁷⁸ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003, s. 58.

⁶⁷⁹ Ibidem.

⁶⁸⁰ D. Siewniak-Maciuszek, *Twórcza stymulacja poprzez sztukę w rozwoju i edukacji dziecka w dobie bogatej oferty medialnej* [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Kraków 2009, s. 76.

w otaczający świat, czyli procesem towarzyszącym również dziecku od najmłodszych lat⁶⁸¹. „Aby podjąć aktywną i twórczą rolę w procesie kształtowania rozwoju dziecka niezbędna jest świadomość faktu, iż psychice każdego człowieka właściwe są pewne naturalne potrzeby przeżyć estetycznych, zaspokajane przez działającą w sposób silnie emocjonalny sztukę. Pośród nich znajdują się: potrzeba rozszerzania własnych wiadomości, emocjonalnego współbrzmienia z przeżyciami drugiego człowieka czy znalezienia się w świecie fantazji”⁶⁸². W literaturze akcentuje się stymulowanie emocji pozytywnych, o czym pisała m.in. W.A. Sacher⁶⁸³, modelowanie pozytywnego stylu reakcji emocjonalnych, a więc kształtowanie emocjonalności pozytywnej wywierającej wpływ na ogólne funkcjonowanie dziecka.

W procesie kształcenia, jak podaje M. Kisiel⁶⁸⁴, media pełnią wielorakie funkcje: wspomagają czynności nauczyciela i uczniów, niektóre z tych czynności realizują samodzielnie, uatrakcyjnijając zajęcia. Media są dla uczniów źródłami informacji oraz bazą i inspiracją dla ich wszechstronnej aktywności i samodzielnego uczenia się. We współczesnej edukacji znacznie wzrasta rola mediów, co wynika z ich dynamicznego rozwoju oraz z założeń psychologii poznawczej i humanistycznej. Na tych założeniach, według Stanisława Juszczyka⁶⁸⁵, buduje się nowoczesne strategie i metody kształcenia. Podstawowa teza poznawczej koncepcji człowieka głosi, że uczeń jest aktywnym podmiotem, który efektywnie przyjmuje i przetwarza informacje, szczególnie wtedy, kiedy znajduje się w sytuacji zadaniowej, ma dostęp do całego bogactwa różnorodnych źródeł wiedzy – środków (mediów) dydaktycznych. Dlatego ważnym elementem procesu kształcenia jest materialne środowisko edukacyjne tzn. odpowiednie wyposażenie pomieszczeń dydaktycznych oraz posiadanie niezbędnej obudowy medialnej⁶⁸⁶.

Aby realizować twórczą aktywność muzyczną, sala lekcyjna powinna być wyposażona w niezbędne do tego media – środki dydaktyczne, które pozwolą na realizowanie tej formy aktywności. Środkami dydaktycznymi są celowo przygotowane przedmioty materialne, które zawierają określone informacje przedstawione w formie tekstu lub obrazów optycznych⁶⁸⁷. Wśród nich popularne są modele, które składają się z materialnego nośnika zapisu, takiego jak

⁶⁸¹ Ibidem.

⁶⁸² Ibidem, s. 77.

⁶⁸³ Zob. W. A. Sacher, red., *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*, Kraków 2001; Taż, *Uzdolnienia muzyczne a emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik, K. Krasoń, Katowice 2003.

⁶⁸⁴ Zob. M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*, Mysłowice 2003, s. 38-39.

⁶⁸⁵ Zob. S. Juszczyk, *Komunikacja człowieka z mediami*, Katowice 1998.

⁶⁸⁶ M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej...*, op. cit., s. 38.

⁶⁸⁷ Zob. J. Frątczak, *Media w edukacji. Skrypt dla studentów wyższych studiów zawodowych – pedagogika*, Bydgoszcz 1998, s. 36.

brystol, tektura, tablica korkowa itp., oraz zapisu graficznego, np. linii, figur, liter, wyrazów, kolorów, symboli i obrazów. Większość wzrokowych środków dydaktycznych może być wykonana przez uczniów z pomocą nauczyciela w warunkach szkolnych lub przez rodziców w domu. Do najpopularniejszych należą plansze dydaktyczne, w skład których mogą wejść tabele chwyków, tabliczki dźwiękowe i rytmiczne bądź gazetki tematyczne⁶⁸⁸.

Do mediów, które sprzyjają proces stymulowania aktywności twórczej należą takie środki dydaktyczne, które pozwalają na indywidualne lub zespołowe eksperymentowanie dźwiękiem. Niezbędne do osiągnięcia zamierzonego celu będą nie tylko instrumenty muzyczne, ale także instrumenty najbliższego otoczenia, czyli przedmioty dzięki którym można wydobywać różnorodne dźwięki, jak podaje M. Kisiel, „(...) nieraz o zaskakujących barwach i zmiennym natężeniu dynamiki, np. stukanie ołówkiem o ławkę, szeleszczenie folią lub celofanem, zgniatanie gazety, zamykanie drzwi, pocieranie styropianem o gładkie nawierzchnie, efekt stukania o siedzenie lub oparcie krzesła oraz opukiwanie mebli. Ciekawe efekty uzyskuje się łącząc wymienione źródła dźwięku z dźwiękami ortofonicznymi, czyli efektem powstającym przy różnym artykułowaniu głosek. Celem prowadzonych w ten sposób zajęć jest pobudzenie u uczniów wyobraźni muzycznej. Dzięki samodzielnej pracy uczniowie poszukują różnych brzmień, jednocześnie uwrażliwiają się na barwę dźwięków. Efekty perkusyjne uzyskane lub wyodrębnione z najbliższego otoczenia dostarczają materiału do zadań twórczych, a szczególnie do tworzenia ilustracji muzycznych”⁶⁸⁹.

Na temat znaczenia gry na instrumentach muzycznych w rozwoju dziecka pisał m.in. Kamil Wilk⁶⁹⁰, natomiast o zastosowaniu nietypowego instrumentarium w edukacji dzieci w przedszkolu i szkole przedstawił Jacek Tarczyński⁶⁹¹.

W zależności od stopnia wyposażenia pomieszczenia, uczniowie edukacji wczesnoszkolnej mają do dyspozycji instrumenty perkusyjne niemelodyczne, jak: trójkąty, marakasy, kastaniety, tamburyna, bębenki, bloki akustyczne, drewnianka, talerze itp., instrumenty perkusyjne melodyczne, jak: flet, flażolet, dzwonki, ksylofon, keyboard

⁶⁸⁸ M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej...*, op. cit., s. 103.

⁶⁸⁹ Ibidem, s. 118.

⁶⁹⁰ Zob. K. Wilk, *Gra na instrumentach muzycznych w wielostronnym rozwoju dziecka w przedszkolu i klasach I - III*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejewski, B. Pazur, Lublin 2015, s. 47-56; K. Wilk, *Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu i w klasach I-III szkoły podstawowej (cz. 1)*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2016, nr 5, s. 22-36; Tenże, *Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu i w klasach 1-3 szkoły podstawowej (2) – wskazówki metodyczne*, „Wychowanie Muzyczne” 2017, nr 1, s. 37-45.

⁶⁹¹ Zob. J. Tarczyński, *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej dzieci młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5; Tenże, *Wykorzystanie zabawek dziecięcych na zajęciach muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 4.

oraz instrumenty wykonane przez siebie z naturalnych materiałów przyrodniczych lub surowców wtórnych, a także rekwizyty i kostiumy. Za pomocą instrumentów perkusyjnych uczniowie mogą tworzyć wstęp lub akompaniament do piosenki, określony puls rytmiczny, efekty zjawisk natury lub towarzyszyć muzyce instrumentalnej (metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss), o czym wspomniano w podrozdziale 2.2.

Akompaniament instrumentów perkusyjnych wzbogaca recytację i śpiew piosenek, zabaw rytmicznych, improwizacji ruchowych. Ciekawą propozycją są instrumenty naturalne tzw. gestodźwięki (*body percussion* – perkusja (do) ciała). W tym celu instrumentami są ręce, nogi, tułów, czyli poszczególne części ciała, o które lub którymi uderzając można wydobywać dźwięki o różnych barwach. Uzyskane tą drogą efekty perkusyjne, to: klaskanie, tupanie, pstrykanie palcami, uderzanie o uda, klaskanie, itp.⁶⁹². Można też wykorzystywać *bum bum rurki*⁶⁹³ - kolorowe lekkie tuby, które po uderzeniu o siebie lub dowolną powierzchnię wydają różne dźwięki. Idąc z duchem epoki, warto byłoby też sięgnąć po nowoczesne i atrakcyjne formy muzykowania na instrumentach elektronicznych, czy też instrumentach wirtualnych w aplikacjach na smartfony i tablety.

Instrumenty perkusyjne melodyczne pozwalają uczniom na tworzenie własnych melodii i rytmów. Sprzyjają poszukiwaniu i różnicowaniu dźwięków, współbrzmień itd. Uczniowie chętnie konstruują własne instrumenty muzyczne lub wykorzystują surowce wtórne np. do tworzenia i odtwarzania odgłosów z najbliższego otoczenia, zjawisk przyrodniczych lub improwizowania. Na poznanym materiale mogą poszukiwać nowych rozwiązań i realizować ciekawe pomysły. Swoje działania mogą podejmować odtwórczo i twórczo oraz rejestrować własną aktywność w formie znaków, kodów, rysunków, schematów itp.

W zależności od tematu lekcji, postawionych celów, możliwości rozwojowych uczniów, metod i form aktywności muzycznej uczniów, nauczyciel może kierować procesem twórczym uczniów. Twórcze zadania mogą dotyczyć na przykład: umuzyycznienia tekstów, zagadek, wierszy, tworzenia z nich piosenek, tworzenia akompaniamentów, ilustracji dźwiękowych, plastycznego przedstawienia muzyki itp. Proces twórczy to także tworzenie schematów rytmicznych przy użyciu klocków rytmicznych, zastępowanie ich odpowiednimi wartościami nut, tworzenie własnych rebusów z wykorzystaniem nazw dźwięków i odpowiednim ich ułożeniem na pięciolinii itp.

⁶⁹² M. Kisiel, *Media w edukacji muzycznej...*, op. cit., s. 117.

⁶⁹³ *Bum Bum Rurki – świat kolorowej muzyki*, <http://www.zabawkowicz.pl/zabawka/4023,bum-bum-rurki---swiat-kolorowej-muzyki.html>, [data dostępu: 30.03.2019].

Na wzrost twórczej aktywności dziecka z pewnością wpływa bezpośredni kontakt z oryginalnym instrumentem muzycznym albo instrumentem własnoręcznie wykonanym i użyciem go do gry, np. do realizacji wcześniej ułożonych schematów rytmicznych lub tworzenia innych. W tym zakresie uczniowie mają nieograniczone możliwości eksponowania swoich kreatywnych pomysłów: instrumentalnie, wokalnie, konstrukcyjnie, plastycznie czy ruchowo. W takich działaniach istotne jest wytworzenie twórczej atmosfery, pełnej swobody i akceptacji wszystkich wytworów uczniów. Twórcza aktywność muzyczna uczniów może być również realizowana poprzez projekty edukacyjne. Za przykład może posłużyć projekt edukacyjny pt. „Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem”⁶⁹⁴.

Cennym medium dydaktycznym nauczyciela nauczania początkowego, może być instrument akompaniujący, np. pianino, keyboard, gitara, flet, flażolet. Najczęściej jednak nauczyciel-wychowawca edukacji wczesnoszkolnej korzysta z tego, czym dysponuje w sali. Głównie są to tradycyjne pomoce i środki dydaktyczne, jak: kreda, tablica, odtwarzacz CD płyty CD, nośnik pamięci – nagrania w MP-3, książki, dydaktyczne gry planszowe. Jeżeli ma dostęp do sali wyposażonej w inne media, może skorzystać z programów komputerowych, tablicy interaktywnej, mediów audiowizualnych: telewizor (filmy), środków audytywnych (np. radio-magnetofon, głośniki, wzmacniacze, kolumny głośnikowe, mikrofony, wieża hi-fi); również z audiowizualnych środków dydaktycznych (raczej własnych), jak: laptop, tablet, komputer, kamera wideo, telefon komórkowy z funkcją nagrywania czy aparat fotograficzny. Do tych ostatnich wymagana jest zgoda rodziców na prowadzenie dokumentacji wizualnej dziecka⁶⁹⁵. Niestety w szkole, jak podaje M. Kołodziejski, „brakuje pomocy gwarantujących aplikację podejścia multisensorycznego (komputery, projektory multimedialne, tablice multimedialne, programy komputerowe”⁶⁹⁶.

W zakresie edukacji muzyczno-medialnej, uczeń może posługiwać się edukacyjnymi programami komputerowymi, takimi jak np.: „Klik uczy śpiewać” – multimedialne zabawy muzyczne dla dzieci w wieku 6-10 lat; „Uczę się muzyki” (wiek 3-8 lat), „Tomek i Oskar – Duch w operze”, a także programem stanowiącym integralną część z podręcznikiem kształcenia zintegrowanego w klasach I-III – „Zajęcia komputerowe. Podręcznik z ćwiczeniami” i multimedialną wersją szkolnego słownika – muzyka. Przy zastosowaniu

⁶⁹⁴ Zob. U. Słyk, Projekt edukacyjny: *Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem*,

https://zsms.jastrzebie.pl/news/view/427/przyjaznie_sie_z_fryderykiem_chopinem, [data dostępu: 01.08.2018].

⁶⁹⁵ Podstawa prawna, Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych z 4 lutego 1994 r. (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 880 ze zm.) - art. 81 ust.1; Dziennik Ustaw, Ustawa o ochronie danych osobowych, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001000/O/D20181000.pdf>, [data dostępu: 01.08.2018].

⁶⁹⁶ M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna...*, op. cit., s. 168.

oprogramowania komputerowego, uczeń może podejmować próby twórczości muzycznej - uruchamiać karaoke, może śpiewać, grać i układać samodzielnie własne rytmy i melodie. „W pewnych sytuacjach komputer może pomóc także w kształceniu słuchu wysokościowego, wesprzeć dzieci mające ograniczoną skalę głosu i trudności z czystym intonowaniem. Kontrola – na potrzeby uczniów klas I-III – może dotyczyć powtórzeń dźwięków, motywów, fraz, strony rytmicznej muzyki (wartość nut, pauz, prostych schematów rytmicznych), rozróżniania barw instrumentów, określania graficznego przebiegu melodii. Młody człowiek może uczyć się operowania podstawowymi znakami notacji muzycznej, rozpoznawania dźwięku w skali *dur* i *moll* oraz znaków chromatycznych”⁶⁹⁷.

Drogą zabaw i gier komputerowych uczeń wspiera procesy zapamiętywania, ćwiczy spostrzegawczość, podzielność uwagi, koncentrację, rozwija refleks i zwiększa koordynację wzrokowo-ruchową. Nabywa wiedzę, umiejętności muzyczne i umiejętności wyboru najbardziej wartościowych utworów prezentowanych codziennie w mediach. Ewa Parkita zauważa, że nawet programy edukacyjne czy zabawy multimedialne mogą być nie tylko źródłem wiedzy muzycznej, ale mają wpływ na kształtowanie postaw dzieci wobec muzyki⁶⁹⁸.

Zdaniem Macieja Kołodziejskiego „edukacja muzyczna z wykorzystywaniem komputerów pozwala na doświadczanie nowoczesnych sposobów improwizowania i rozwijania kreatywności poprzez komputer, osiąganie sukcesu w nauce oraz tworzenie skutecznego środowiska uczenia się poprzez zapewnienie motywacji uczniom.” Technologia informatyczna przyczynia się do rozwijania kreatywności i oryginalności u młodych ludzi, którzy na co dzień mają dostęp do komputera. Wykorzystywanie komputerów w edukacji muzycznej przyczynia się do rozwijania wiedzy muzycznej, tworzenia, odkrywania i doskonalenia pomysłów muzycznych, a to z kolei pozwala na przekraczanie granic twórczych w praktyce szkolnej (...)”⁶⁹⁹. Badania na temat wspomagania procesów uczenia się i nauczania z wykorzystaniem komputerów prowadzili m.in. Bernard Panasiuk, Ewa Jare, Ewa Parkita, Pamela Burnard i inni⁷⁰⁰.

Do mediów, które w pewien sposób ograniczają swobodę uczniów, podczas zajęć muzycznych, z pewnością należą środki audio i audiowizualne. Znaczną przeszkodą może być

⁶⁹⁷ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej edukacji...*, op. cit., s. 132.

⁶⁹⁸ E. Parkita, *Kompetencje medialne nauczyciela muzyki w procesie kreatywnej edukacji dziecka*, [w:] *Twórcze aspekty edukacji*, red. E.A. Zwolińska, Bydgoszcz 2007, s. 210.

⁶⁹⁹ M. Kołodziejski, *Muzyka i wielostronna...*, op. cit., s. 102-103.

⁷⁰⁰ B. Panasiuk, *Multimedialny Chopin*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2010, nr 3; E. Jare, *Multimedialne programy dla dzieci*; E. Parkita, *Komputerowe wspomaganie wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, „Nauczanie Początkowe” 2008/2009, nr 4, s. 35-42; P. Burnard, *Educational leadership musical creativities and Digital technology in education*, „Journal Of Music, Technology & Education” 4, no. 2/3, p. 157-171, 2011.

np. bezpośrednia rejestracja aktywności twórczej kamerą wideo, która może być elementem rozpraszającym uwagę. To medium może wywoływać nawet większą dekoncentrację niż mikrofon czy odtwarzacz CD. Dziecko stara się wykonać zadanie jak najlepiej, nie chciałoby oglądać swojej porażki, dlatego czasami zachowuje się nienaturalnie, jest skrępowane w obecności obiektywu. Taka sytuacja nie sprzyja procesowi twórczej aktywności. Aby złagodzić ten lęk dobrym rozwiązaniem jest wcześniejsze „oswojenie” dziecka z kamerą. Można np. pozwolić mu być reżyserem, omawiać zarejestrowaną aktywność uczniów, bawić się i cieszyć nagrany materiał. Innym sposobem jest przyzwyczajanie uczniów do obecności kamery w klasie poprzez regularne prowadzenie nagrań. Takie działania z czasem przyniosą pozytywny skutek i obecność kamery w pewnym stopniu będzie traktowana bezwiednie.

Celem tych działań jest dążenie do poprawienia, udoskonalenia swoich pomysłów, uchwycenia błędów, wzmocnienia pozytywnych elementów, możliwość obserwacji siebie z innej perspektywy. Niektórzy uczniowie mają możliwość samodzielnego nagrywania ulubionych utworów w swoim wykonaniu. Używają do tego np. własnego telefonu komórkowego. Korzystając z takiej formy rejestracji i odtwarzania z czasem nabierają śmiałości, pewności siebie i wiary w swoje możliwości. Taka forma aktywności staje się coraz częstszym zjawiskiem. W tym wypadku należy być czujnym, aby nagrania uczniów nie były wykorzystane przeciwko nim samym.

Media szkolne z pewnością pomagają nauczycielowi realizować formę tworzenia muzyki z uczniami, nauczyciel jednak musi pamiętać o dokładnym planowaniu pracy dydaktycznej, podejmowaniu konkretnych działań w tym zakresie oraz o umiarze ich wykorzystywania. Zdaniem M. Kisiela „zbyt duża liczba wprowadzonych przez nauczyciela mediów dydaktycznych na lekcji muzyki, głównie w początkowej fazie, wywołuje nadmierne ożywienie wśród uczniów, które w konsekwencji prowadzi do rozproszenia uwagi (...)”⁷⁰¹. dlatego wszelkie działania nauczyciela muszą być dokładnie przemyślane i pewne sytuacje przewidywane.

Nauczyciel do zajęć muzycznych zawsze musi się dobrze przygotować. Jak podaje M. Kisiel, „Nauczyciel przygotowując się do pracy w swoich czynnościach, zmierza do zebrania i opracowania nowego atrakcyjnego materiału (repertuaru) z zakresu śpiewu, ćwiczeń mowy, gry na instrumentach, czy tworzenia i percepcji muzyki. Opracowując materiał muzyczny, wykorzystuje środki (media) dydaktyczne z grupy „instrument nauczyciela”:

⁷⁰¹ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej...*, op. cit., s. 141.

pianino, keyboard, gitara, flet prosty sopranowy oraz niektóre instrumenty perkusyjne melodyczne i niemelodyczne”⁷⁰². Podejmując czynności przygotowawcze do lekcji, nauczyciel doskonali się i wzbogaca swój muzyczny warsztat. Zajęcia muzyczne, na których użyta jest wielość mediów, zdaniem M. Kisiela, „wymagają starannego i różnokierunkowego przygotowania. W jego wyniku nauczyciel zostaje zaabsorbowany do poszukiwań w wyborze gotowych materiałów dydaktycznych oraz do samodzielnego ich projektowania i wykonania w warunkach pozaszkolnych i szkolnych z udziałem uczniów. Postępowanie takie przyczynia się do kreowania twórczego wizerunku nauczyciela, organizatora procesu nauczania-uczenia się. Istotny jest dobór środków (mediów) wykorzystywanych przez nauczyciela podczas zajęć lekcyjnych, a więc powinien być adekwatny do postawionych celów, możliwości rozwojowych uczniów, tematów lekcji, realizowanych metod i form aktywności muzycznej.”

Współcześnie rozwój technologii komputerowej umożliwia nauczycielowi dostęp do wielu źródeł internetowych, co ułatwia mu poszukiwanie atrakcyjnych materiałów edukacyjnych, a także ułatwia np. gromadzenie utworów muzycznych w pamięci USB (pendrive), nagrywanie na płytę CD (materiał do wykorzystania na lekcji). Niejednokrotnie nauczyciel sięga też do zasobów internetowych, gromadzi ciekawy materiał dydaktyczny w postaci np.: prezentacji multimedialnych, ciekawych filmów edukacyjnych, nagrań piosenek w wersji wokально-instrumentalnej i instrumentalnej, utworów do słuchania, tekstów piosenek⁷⁰³, itp. Korzystając z nowoczesnego sprzętu radioodtwarzacza, za pomocą wbudowanej w nim funkcji *Bluetooth* i dokonanej konfiguracji z telefonem komórkowym, nauczyciel może, bezpośrednio na lekcji, korzystać z muzycznych źródeł internetowych *Music-You Tube* wpisując tytuł piosenki lub wykonawcę. Przygotowując zadania i ćwiczenia do wykorzystania na lekcji, nauczyciel korzysta z podręcznika ucznia, przewodnika metodycznego, programu nauczania, płytoteki szkolnej, planu pracy, książek literatury muzycznej, a także przegląda materiały zgromadzone drogą udziału w metodycznych konferencjach, warsztatach muzycznych m.in. np.: inscenizacje i zabawy muzyczne „Zobaczyć muzykę”⁷⁰⁴, „Flażolet – prosty sposób na miłe muzykowanie”⁷⁰⁵, „Aktywne formy

⁷⁰² Ibidem, s. 79.

⁷⁰³ Konkurs piosenki, „Wygraj sukces”, <http://wygrajsukces.com.pl/plyty-mp-nuty-teksty/>, [data dostępu: 02.08.2018].

⁷⁰⁴ A. Sienkiewicz, K. Sienkiewicz, *Inszenizacje i zabawy muzyczne „Zobaczyć muzykę”*, VIII Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Muzyki w Korytnicy. Warsztaty muzyczne, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne/viii-og-llnopolska-konferencja-metodyczna-nauczycieli-muzyki-w-korytnicy_z_53.html, [data dostępu: 01.08.2018].

⁷⁰⁵ W. Wietrzyński, J. Szychowiak, *Flażolet – prosty sposób na miłe muzykowanie*, VII Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Muzyki w Warszawie, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne/vii-og-llnopolska-konferencja-metodyczna-nauczycieli-muzyki-w-warszawie_z_51.html, [data dostępu: 01.08.2018].

wychowania muzycznego w praktyce nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego” (aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss)⁷⁰⁶, oraz szkoleń: „Metoda neuroedukacji małego dziecka z wykorzystaniem Zestawu Edukacyjnego” *Tuputan*⁷⁰⁷.

Na temat przydatności zestawów multimedialnych w pracy nauczyciela, wypowiada się M. Kisiel⁷⁰⁸, „(...) właściwy dobór mediów pozostawia nauczycielowi, który będzie konkretyzował działanie odpowiednie do możliwości rozwojowych uczniów, postawionych celów, tematów lekcji, realizowanych metod i form aktywności muzycznej. Jeżeli uda się określić konkretny zestaw multimedialny, to dobrany zostanie on w zależności od: grupy uczniów (wiek, płeć, możliwości rozwojowe), warunków lokalowych (wyposażenie szkoły, klasy), nauczyciela (przygotowanie, umiejętność w posługiwaniu się mediami dydaktycznymi, zgromadzony materiał), literatury (dostępność, fachowość, różnorodność). Świadome pojawienie się na lekcji muzyki różnych mediów nie powinno mieć na celu wyeliminowania szeroko pojętej twórczej i odtwórczej aktywności muzycznej ucznia, a jedynie usprawnienie procesu dydaktycznego i uplasowanie nauczyciela na pozycji organizatora, reżysera, animatora”⁷⁰⁹.

M. Kisiel⁷¹⁰ podaje, że środki medialne, wprowadzone w czynności nauczyciela i uczniów oddziałują korzystnie na usprawnienie procesu dydaktycznego zajęć muzycznych. Media umożliwiają sprawne realizowanie poszczególnych form aktywności muzycznej: śpiewu, ćwiczeń mowy, gry na instrumentach, percepcji muzyki, ruchu z muzyką, czy twórczości muzycznej. Różnorodność wykorzystywanych mediów dydaktycznych pozytywnie motywuje do pracy, wzmacnia samoocenę i umożliwia dokonywanie autokorekty w działaniach nauczyciela i uczniów. Użyte media dydaktyczne w procesie twórczej aktywności muzycznej stają się przyczynkiem do kształtowania nawyku poszukiwania i segregowania cennych dla siebie informacji. Współczesny nauczyciel powinien utrzymywać równowagę między tradycją a współczesnością, bazować na własnym doświadczeniu i jednocześnie sięgać po nowinki, powinien wykazywać się umiejętnością korzystania z różnych mediów i materiałów, stale poszerzać i uaktualniać zdobytą wiedzę. Media dydaktyczne powinny iść w parze z czynnym uprawianiem muzyki. Zadaniem mediów jest wspieranie i wzbogacanie działalności

⁷⁰⁶ Zob. J. Tarczyński, *Aktywne formy wychowania muzycznego w praktyce nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego*, II Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Muzyki w Kazimierzu Dolnym, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne/ii-og-llnopolska-konferencja-metodyczna-nauczycieli-muzyki-w-kazimierzu-dolnym_z_38.html, [data dostępu: 01.08.2018].

⁷⁰⁷ Zestaw edukacyjny „Tuputan”, <http://tuputan.pl/o-nas/metoda-tuputan/>, [data dostępu: 01.08.2018].

⁷⁰⁸ M. Kisiel, *Muzyka w zintegrowanej...*, op. cit., s. 91.

⁷⁰⁹ Ibidem, s. 91.

⁷¹⁰ Ibidem, s. 141-142.

muzyczno-dydaktycznej nauczyciela, który występuje w roli mistrza, głównego organizatora procesu dydaktycznego.

Nadużywanie multimedialnych środków dydaktycznych z czasem może wywołać negatywny oddźwięk i prowadzić do uzależnień. Jak się jednak okazuje „przeprowadzone w ostatnim okresie liczne badania w zakresie efektywności kształcenia multimedialnego wykazały, że nauczanie komputerowe, które miało zrewolucjonizować nauczanie w szkole i przyspieszać proces nauki, nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Problem dotyczy samodzielnego myślenia ucznia, które zostało zastąpione przez komputer. Ogromny wpływ, jaki na umysł ucznia wywiera nowoczesna technologia informatyczna, sprawia, że proces nauki jest coraz płytszy, uczniowie nie angażują się w zajęcia, a przez to coraz mniej zapamiętują. Ich wiedza staje się powierzchowna i fragmentaryczna, co wynika z faktu, że w każdej chwili mogą ją uzupełnić poprzez sięgnięcie do bazy danych zawartych w Internecie⁷¹¹. Codzienne korzystanie z mediów ma negatywny wpływ na ich użytkownika. Pojawiają się zaburzenia koncentracji, nadpobudliwość, bezsensowność. Temat negatywnego wpływu mediów na człowieka współczesnego został zaprezentowany w podrozdziale 1.2. Dlatego w tym procesie ważną rolę odgrywa nauczyciel, który powinien nauczyć ucznia właściwego korzystania z zasobów informacyjnych. M. Spitzer⁷¹² dowodzi, że na poziomie kształcenia podstawowego zastosowanie komputerów jest niecelowe, „(...) wczesne zastosowanie nowych technologii informacyjnych w edukacji może przynieść więcej szkód niż pożytku i prowadzi do zdigitalizowanego świata izolacji”⁷¹³.

Proces stymulowania twórczej aktywności dziecka jest długotrwały. Efektywność zależy od umiejętności metodyczno-organizacyjnych nauczyciela, planowanych działań w zakresie całego roku szkolnego, miesiąca czy poszczególnych jednostek lekcyjnych, celu lekcji, częstotliwości i sposobu wykorzystania przez niego stosownych środków dydaktycznych oraz stworzenia twórczej atmosfery. Rolą nauczyciela jest umiejętne zachęcanie dzieci do poszukiwań niezwykłego brzmienia przez gromadzenie i tworzenie przedmiotów, z których można „wyczarować” niezwykłą muzykę. A ta z kolei, w prawdziwie twórczej atmosferze, poruszając „wszystkie” zmysły, będzie zachwycać, wzmacniać i kształtować charakter dziecka. Każde samodzielnie podejmowane działania w dowolnej formie motywują ucznia do poszukiwania nowych rozwiązań muzycznych. Działania takie

⁷¹¹ M. Spitzer, *Cyfrowa demencja; w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł., A. Lipiński, Słupsk 2013, s. 17.

⁷¹² M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2007, s. 289.

⁷¹³ J. Adamkiewicz, *Multimedia w edukacji*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015, s. 306.

wpływają korzystnie na wzrost zainteresowania dziecka muzyką i otwierają perspektywy do wolności wypowiedzania się twórczym językiem artystycznym. W przeciwieństwie do multimediiów, praktyczne działania z pewnością przyniosą dziecku więcej korzyści, gdyż twórcza zabawa i włożony w nią wysiłek sprawia więcej radości i satysfakcji.

Człowiek z natury jest istotą ciągle poszukującą i doskonalącą się. Pod presją postępu informacyjno-technologicznego zmienia się jego postrzeganie świata. Z biegiem lat zdobywa doświadczenie, doskonali swoje umiejętności, dostraja się do stale zmieniających się warunków życia, wartościuje i oddziałuje na innych. Funkcjonuje tak, jak kształtuje go środowisko, spełnia oczekiwania najbliższych (rodziców, wychowawców). Jednostka rozwija się, poszerza swoją wiedzę i uporczywie spogląda w przyszłość. Na swojej drodze napotyka wiele przeszkód, z którymi musi sobie „jakoś” poradzić. Poszukuje najlepszej drogi, by osiągnąć sukces. Później znów stawia sobie poprzeczkę wyżej, by osiągnąć jakiś kolejny życiowy cel. Człowiek przez całe życie rozwija się, kształtuje i wzbogaca swoją osobowość. Od najmłodszych lat, wzmacniany pozytywną energią, doceniany, mający poczucie własnej wartości i wysoką samoocenę zawsze w życiu znajdzie dla siebie miejsce, będzie dobrze sobie radził. Dzięki aktywnej, twórczej postawie człowiek jest zdolny do kreatywnego myślenia. Umiejętnie może kształtować siebie i oddziaływać w swoim środowisku, zna swoje potrzeby, rozumie i wspiera innych. Mając motywację do działania utwierdza się w tym, że jego postępowanie jest słuszne, a nawet konieczne. Zaczyna wierzyć w swoje możliwości i przeznaczenie. Nieświadomie stosuje się do zasady „samorealizującej się przepowiedni” w myśl której człowiek, przewidując wyniki swoich działań zachowuje się tak, żeby przewidywania się spełniły⁷¹⁴. „Jeśli ludzie określają pewne sytuacje jako rzeczywiste, stają się one rzeczywiste w swoich konsekwencjach”⁷¹⁵. Warto również zwrócić uwagę na „teorię osobowości” amerykańskiego psychologa, Juliana B. Rottera⁷¹⁶. Według niego oczekiwania dotyczące odpowiedzialności za możliwość wykonania zadania wpływają na prawdopodobieństwo sukcesu. Zakłada on, iż „poczucie kontroli wzmocnień” jest względnie trwałą cechą osobowości, która swoje korzenie ma prawdopodobnie we wczesnych etapach wychowania i w spostrzeganej skuteczności własnych działań. Koreluje dodatnio z rozwojem poznawczym i rozwojem społeczno-emocjonalnym dziecka. Są to istotne w życiu człowieka przekonania motywujące go dla dalszego samorozwoju. Aktywne działania

⁷¹⁴ Zob. R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna, rozdział XIII. Samospełniające się proroctwo*, Warszawa 1982.

⁷¹⁵ Zob. S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa 2007, s. 391.

⁷¹⁶ Zob. S. A. Rathus, *Psychologia współczesna*, Gdańsk 2004, s. 62.

zachęcają do dalszej twórczej pracy, co znajduje odbicie w kolejnych latach życia. Kreatywność, jak już wspomniałam we wstępie i podrozdziale 1.2. na str. 38, to nie tylko twórczość, odtwórczość czy interpretacja, co trafnie podkreśla Mieczysław Arkadiusz Woźniak⁷¹⁷, ale „sposób myślenia i zdolność do aktywnego życia w zmieniających się warunkach oraz pokonywania codziennych przeszkód i myślenie w sposób analityczny. To intuicja i wyobraźnia, to pokonywanie grawitacji niemożności, to pokonywanie utartych schematów myślenia”. Celem kształcenia ogólnego jest przede wszystkim wyrobienie nawyku twórczego myślenia krytycznego, umiejętności zdobywania wiedzy i korzystania z niej na co dzień, uczenia się wnioskowania, przewidywania, radzenia sobie z nieoczekiwanymi sytuacjami i współżycia społecznego. Tak więc rolą nauczyciela, jak i całego systemu oświatowego jest poszukiwanie takich rozwiązań edukacyjnych, które będą skierowane na osiąganie pożądanego celu. „Ruch, postęp i dynamiczny rozwój wszystkich dziedzin życia społecznego nie sprzyja stagnacji i tradycyjnemu stereotypowemu myśleniu. A zatem współczesny człowiek – każdy, musi być obecnie wyposażony w takie umiejętności, które pomogą mu rozwiązywać nie tylko skomplikowane problemy życiowe, ale także umiejętnie dostosowywać się do dynamicznie zachodzących zmian społecznych. Dlatego więc w edukacji na każdym poziomie nauczania jako główny cel stawia się samodzielne myślenie i decydowanie”⁷¹⁸. Osobowość każdego człowieka kształtuje się przez całe życie, dlatego idealnym procesem byłoby kształtowanie osobowości o twórczej postawie zaczynając od najmłodszych lat. Dążenie do „zdobywania” jest wpisane w naturę każdego człowieka, dlatego warto jest mieć świadomość tego, co w życiu jest ważne, czym się kierować, czego unikać, a czego oczekiwać przede wszystkim od siebie, a później od innych, jak myśleć pozytywnie i marzyć, by w pełni zrealizować się, mieć siłę napędową i dążyć do pocucia spełnienia się, a jednocześnie nie zatracić sensu życia. Analiza literatury przedmiotu, usystematyzowanie terminów i definicji pozwoliły na spojrzenie całościowe na problem edukacji muzycznej dziecka, ucznia klas początkowych szkoły podstawowej oraz dostrzeżenie trudności i walorów tego typu kształcenia, co w konsekwencji dało podstawę do przygotowania projektu badawczego, którego założenia zostały przedstawione w kolejnej części pracy.

⁷¹⁷ M. A. Woźniak, *Kreatywna edukacja studentów kierunków artystycznych*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska, Poznań – Kalisz 2009, s. 140.

⁷¹⁸ Z. Frączek, *Kreatywność jednostki w kontekście potrzeb edukacji przyszłości*, [w:] *Edukacja jutra*. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe, K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław 2003.

Rozdział 5. Metodologiczne założenia badań własnych

Toczący się w pedagogice wczesnoszkolnej dyskurs, dostrzega i podkreśla potrzebę poszukiwania skutecznych, konstruktywnych i optymalnych działań edukacji, które będą przyjazne dziecku. Pracownicy nauki i dydaktycy, tacy jak: Ryszard Więckowski, Irena Adamek, Dorota Klus-Stańska, Krzysztof Szmidt, Elżbieta Frołowicz, Beata Dyrda, Helena Danel-Bohrzyk i inni, poszukują takich strategii nauczania, które będą motywować wewnętrznie każdego ucznia. Edukacja zintegrowana w tym procesie, częściowo spełnia swoje zadanie, ale w integracji z edukacją sztuki muzycznej, może przynieść zdwojoną siłę i znaczący pożytek. Edukacja muzyczna z racji tego, że emanuje bogactwem walorów, warto z niej czerpać korzyści kreując człowieka przyszłości. Wobec tego, jak wskazują pedagogzy muzyki, tacy jak: Agnieszka Weiner, Mirosław Kisiel, Maciej Kołodziejski, Jadwiga Uchyla-Zroski, Wiesława Aleksandra Sacher, Ewa Szatan i inni, działania muzyczne kształtują pozytywne nastawienie do poczucia obowiązku, uczciwości i wiarygodności. Korzystnie wpływają na samodyscyplinę, cierpliwość i wytrwałość. Budują szacunek do innych ludzi i własnej wartości oraz społecznej postawy odpowiedzialności za siebie i innych.

Podejmowane przez pedagogów wczesnoszkolnych m.in. Małgorzatę Suświłło, Annę Walugę, Beatę Bonnę, Katarzynę Krasoń, Kingę Lewandowską, Bronisławę Dymarę, współczesne badania, ukierunkowane są na zdobywanie wiedzy w zakresie organizacji procesu nauczania i uczenia się, odkrywania własnej strategii twórczych działań (ucznia i nauczyciela), skuteczności wprowadzanych metod, kształtowania poszczególnych dyspozycji i strategii uczenia się sprzyjających kreowaniu uczniów „samosterownych”. Jak podaje Richard I. Arends⁷¹⁹, ucznia „samosterownego” cechuje kontrolowanie własnej uwagi, hamowanie impulsów, autentyczna motywacja i przewidywanie w planowaniu działania, chęć rozwiązania problemu, czy zmiana perspektywy postrzegania. Zdaniem Joachima Bauera⁷²⁰ „samosterowność stoi w służbie przygotowania dziecka do tego, by nie tylko tu i teraz, ale przede wszystkim w przyszłości prowadzić mogło dobre życie”⁷²¹. Według Ewy Czerniawskiej⁷²² „świadome używanie strategii uczenia się poprawia efektywność procesu. Dzięki strategiom jednostka zapamiętuje więcej informacji, jest wytrwała w swoich dążeniach,

⁷¹⁹ R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 489.

⁷²⁰ J. Bauer, *Wychowanie do efektywnej samosterowności. Aspekty neurobiologiczne, psychologiczne i społeczne*, <http://www.budzacasieszkola.pl/wp-content/uploads/2016/12/Bauer-Selbststeuerung.pdf>, [data dostępu: 01.03. 2019]; Tenże, *Co z tą szkołą?: siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, (przeł.) A. Lipiński, Słupsk 2015.

⁷²¹ J. Bauer *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*, München 2015.

⁷²² E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994, s. 139.

dysponuje uporządkowaną wiedzą, lepiej rozumie własną osobę oraz rzeczywistość, ma szansę wnikliwie poznawać świat, odczuwa satysfakcję i radość z sukcesów”⁷²³. W odniesieniu do przybliżonych teorii uczenia się, warto jeszcze uwzględnić punkt widzenia Doroty Klus-Stańskiej, która uważa, iż współczesna edukacja preferuje teorię uczenia się opartą na konstruktywizmie⁷²⁴. Konstruktywizm występuje w dwóch odmianach: jako dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy, w którym uczenie się jest przedstawiane jako aktywna, eksploracyjna, samodzielna konstrukcja i rekonstrukcja umysłowych modeli rzeczywistości⁷²⁵ lub jako dyskurs konstruktywistyczno-społeczny⁷²⁶, w oparciu o założenia teorii Lwa S. Wygotskiego, gdzie dziecko jest traktowane jako mniej samodzielne i samowystarczalne. Wobec powyższego Joanna Żądło, wskazuje, że: „[...] obie konstruktywistyczne orientacje, mocno podkreślają możliwości wspierania indywidualnej ścieżki rozwojowej każdego dziecka. Wychowanie, nauczanie to stwarzanie warunków do rozwoju. Nie polega to jednak jedynie na różnicowaniu sposobów uczenia się, czy na indywidualnym doborze treści nauczania, metod i form kształcenia. Istotnym elementem staje się ciągle diagnozowanie obecnego poziomu rozwoju, odpowiednie – stymulujące rozwój – oddziaływanie”⁷²⁷.

Podjęty w niniejszej pracy temat „Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej”, wpisuje się w aspekt paradygmatu procesualnego w nurcie badań nauk społecznych prowadzonych przez pedagogów, którzy dostrzegają potrzebę wypracowania strategii twórczego, efektywnego procesu nauczania-uczenia się. Innowacyjne i kreatywne doświadczanie muzycznej przestrzeni szkolnej, od najmłodszych lat z perspektywy czasu, może przyczynić się do ukształtowania strategio-twórczego człowieka przyszłości. Aby tak się stało, szkoła musi doceniać

⁷²³ J. Szymczak, *Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość” 2012, nr 9-10, s. 134-135.

⁷²⁴ Zob. D. Klus-Stańska, *Teoretyczne podstawy wspierania rozwoju w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Wrocław 2008; R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011; Taż, *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna – podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa 2005.

⁷²⁵ E. Marek, *Konstruktywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej)*, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7769/Konstruktywizm.pdf;sequence=4>, [data dostępu: 24.02.2019].

⁷²⁶ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Warszawa 2009.

⁷²⁷ J. Żądło, *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 38.

spontaniczność ucznia, zachęcać go do podejmowania ryzyka, umożliwiać próby rozwiązywania problemów. Edukacja przyszłości, to rozwój myślenia nieszablonowego, kreatywnego, analitycznego, otwartego na innowacyjność.

W kolejnych podrozdziałach tej części pracy, zaprezentowane zostały zagadnienia dotyczące konstrukcji przygotowanego projektu badawczego ukazujące: cel i przedmiot badań, problem badań i hipotezy, zmienne i wskaźniki, metody, techniki i narzędzia badawcze oraz teren i organizacja badań.

5.1. Cel i przedmiot badań

Podstawę prowadzenia badań stanowi określenie ich celu. Tadeusz Pilch i Teresa Bauman podają iż: „zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji (...), takie dopiero poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nimi prawa nauki i prawidłowości”⁷²⁸. **Głównym celem** tej pracy jest empiryczna weryfikacja wpływu autorskiego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” na **rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności** uczniów klas I-III w szkole podstawowej. Janusz Gnitecki⁷²⁹ w pracach badawczych wyróżnia cele poznawcze, teoretyczne i praktyczne. W związku z powyższym określono następujące ich obszary.

Celem poznawczym dla tego projektu badań stało się:

- rozpoznanie poziomu umiejętności muzycznych uczniów;
- poznanie i weryfikacja stopnia wpływu celowo zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej na rozwijanie się postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Cel teoretyczny ukierunkowano na działania dotyczące:

- usystematyzowania pojęć i terminologii z zakresu rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności dzieci;
- dookreślenia miejsca i znaczenia wybranych zagadnień z zakresu twórczości i kreatywności dziecięcej w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej;
- krytycznej analizy literatury przedmiotu z zakresu wykorzystania programów nauczania i projektów innowacyjnych w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów wczesnoszkolnych.

⁷²⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 23.

⁷²⁹ J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 128.

Cel praktyczny dotyczył działań, których zamierzeniem było:

- skonstruowanie zestawu zadań rozwijających twórcze myślenie i działanie w postaci innowacyjnego programu „Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej”;
- przygotowanie narzędzia diagnostycznego – kwestionariusza testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), przeznaczonego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki;
- sformułowanie wniosków dotyczących dalszej pracy nad rozwijaniem postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III szkoły podstawowej, które będą użyteczne dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki.

Typ badań, w opinii Wincentego Okonia⁷³⁰, to uporządkowanie jakiegoś zbioru przedmiotów według kryterium rodzaju źródeł informacji, które zostaną wykorzystane w badaniach. Badanie **diagnostyczno-weryfikacyjne** (sprawdzające przewidywane teorie z myślą o jej potwierdzeniu lub podważeniu), umożliwi sprawdzenie stopnia oddziaływania celowo zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. W tym celu zaprojektowano badania eksperymentalne dwóch grup równoległych (tabela numer 3).

Przedmiot badań według Tadeusza Pilcha, to „zadanie, które staje przed badaczem w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych⁷³¹. W niniejszej pracy dotyczy on rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III, stymulowanych poprzez autorskie warsztaty muzyczne. Opis programu warsztatów muzycznych został przygotowany przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej⁷³².

Podmiotem badań, zgodnie z definicją powinna być „jednostka ludzka mająca poczucie odrębności wobec innych osób i otaczającego świata, poznająca ten świat i nań oddziałującą”⁷³³. W niniejszej pracy podmiotem badań stał się uczeń i nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. W najnowszych koncepcjach wielostronnego kształcenia, duży nacisk kładzie się na procesy interakcji między nauczycielami i uczniami oraz na tworzenie warunków

⁷³⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Kraków 1998, s. 415.

⁷³¹ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 65.

⁷³² U. Słyk, Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia „Twórcze warsztaty muzyczne”. Wpis uchwałą Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 r. nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach, aneks, załącznik 14, s. 413.

⁷³³ W. Okoń, *Nowy słownik...*, op. cit., s. 121.

partnerskiej współpracy między nimi – ze szczególnym uwzględnieniem współodpowiedzialności ucznia za efekty edukacji”⁷³⁴.

Każde przedsięwzięcie badawcze podejmowane jest z zamiarem osiągnięcia określonych celów⁷³⁵. Zaprojektowane badania przyjęły charakter komplementarny, co oznacza, że były to badania osadzone w strategii **jakościowej i ilościowej** potraktowane jako niezależne, ale wzajemnie uzupełniające się i wzbogacające obraz badanego wycinka rzeczywistości edukacyjnej. Przykładem może tu być eksperyment indywidualizujący, w którym zmienne niezależne poddaje się zazwyczaj opisowi i analizie jakościowej, a zmienne zależne badaniu ilościowemu. Przeprowadzone badania pozwoliły przybliżyć i zrozumieć złożoność pedagogicznej rzeczywistości.

5.2. Problem badań i hipotezy

Problem badawczy jest uszczegółowieniem celu badań, umożliwia dokładne poznanie tego, co rzeczywiście zamierzamy zbadać⁷³⁶. Jak podkreśla Stanisław Juszczyk, jest to punkt wyjścia wszelkiego procesu badawczego⁷³⁷. Podejmowane badania stanowią próbę określenia kwestii podstawowych i koniecznych dla rozwiązania problemu głównego, który w świetle zarysowanego przedmiotu badań koncentruje uwagę na wpływie twórczości muzycznej, rozumianej jako proces w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. W związku z postawionymi celami postępowania badawczego główny problem badawczy przyjął brzmienie: **Czy i jak twórcza aktywność muzyczna, stymulowana programem „Twórczych warsztatów muzycznych”, oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?**

Do problemu głównego skonstruowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jak poziom zdolności uczniów w obszarze słuchu muzycznego, różnicuje wyniki badanych dotyczące poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów?
2. Jaki jest związek stosowania różnorodnych form i metod w zakresie stymulowania twórczego myślenia badanych uczniów z poziomem ich postawy twórczej i kreatywnej aktywności?
3. Jak aktywność i zaangażowanie badanych uczniów w procesie twórczych działań muzycznych, oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i ich kreatywność?

⁷³⁴ Ibidem, s. 417.

⁷³⁵ S. Juszczyk, *Statystyka dla pedagogów*, Toruń 2002, s. 21.

⁷³⁶ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 23.

⁷³⁷ S. Juszczyk, *Statystyka...*, op. cit., s. 24.

4. Czy i w jakim zakresie wiek uczniów w momencie rozpoczęcia realizacji edukacji szkolnej (6- i 7-latki), różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?
5. Czy i w jakim zakresie płeć uczniów różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?
6. W jakim stopniu i zakresie aktywność ucznia podejmowana na zajęciach realizowanych w ramach programu „Twórczych warsztatów muzycznych”, pobudza go do podejmowania samorzutnych działań w wybranych obszarach aktywności (śpiewanie i ćwiczenia mowy, granie na instrumentach, słuchanie muzyki, ruch przy muzyce)?
7. Jakie odczucia oraz jaki stosunek do zajęć muzycznych, a także prezentacji swoich osiągnięć ujawniają badani uczniowie?

Hipotezy badawcze, zdaniem Mieczysława Łobockiego, to wymagające weryfikacji w trakcie procesu badawczego świadomie przyjęte założenia, będące próbą udzielenia odpowiedzi na problemy badawcze⁷³⁸. Na podstawie analizy literatury, własnych obserwacji oraz doświadczeń zawodowych sformułowano następującą główną hipotezę badawczą.

H.G. Twórczość muzyczna stymulowana programem „Twórczych warsztatów muzycznych” wpływa istotnie na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III.

Stanisław Juszczyk zauważa, że stawianie hipotez nie jest konieczne w przypadku pytań o charakterze diagnostycznym, eksploracyjnym⁷³⁹, w związku z tym, dla tego typu pytań szczegółowych nie sformułowano hipotez badawczych. Zaprezentowaną powyżej hipotezę główną doprecyzowano, w obszarze szczegółowych pytań weryfikacyjnych, przy pomocy następujących **hipotez szczegółowych**:

- Hs1:** Poziom zdolności badanych uczniów w obszarze słuchu muzycznego, różnicuje wyniki dotyczące rozwijania poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów.
- Hs2.:** Wiek uczniów w momencie rozpoczęcia realizacji edukacji szkolnej (6- i 7-latki), różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów.
- Hs3:** Płeć uczniów różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów.

⁷³⁸ M. Łobocki, *Metody i techniki badań ...*, op. cit., s. 26.

⁷³⁹ S. Juszczyk, *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2005, s. 73.

Kolejnym krokiem postępowania badawczego jest wskazanie zmiennych zależnych i niezależnych.

5.3. Zmienne i ich wskaźniki

W badaniach pedagogicznych, zagadnienie doboru zmiennych do badań jest niezwykle ważne, ponieważ zjawiska związane z wychowaniem są ze swej natury złożone i trudne do zaobserwowania. Specyfika problematyki badawczej może powodować, iż ta sama właściwość przedmiotu będzie w jednym badaniu zmienną niezależną zaś w innym, zmienną zależną⁷⁴⁰. Zmienne, to kilka podstawowych cech konstruktywnych dla danego zdarzenia. W badaniach pedagogicznych zmiennymi zależnymi są rezultaty celowych oddziaływań pedagogicznych⁷⁴¹.

Mieczysław Łobocki zmienne definiuje jako „próbę uszczegółowienia głównego przedmiotu badań (...). Są nimi zazwyczaj podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego faktu, zjawiska czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem”⁷⁴². Podstawowe rodzaje zmiennych to **zmienna niezależna**, czyli ta, która nie ulega zmianie, ale jej oddziaływanie na rzeczywistość jest przedmiotem badań (przyczyna, która powoduje zmiany) oraz **zmienna zależna** czyli ta, która ulega zmianie i te zmiany należy rejestrować (to co chcę wyjaśnić). Wśród zmiennych niezależnych, ze względu na kryterium siły oddziaływania poszczególnych zmiennych na zmienną zależną, wyróżniamy m.in. zmienne uboczne i pośredniczące⁷⁴³.

Można przyjąć, że „**wskaźnikiem** jest pewna cecha, na podstawie zaistnienia, której możemy stwierdzić, że występuje jakieś zjawisko czy zdarzenie, które nas interesuje”⁷⁴⁴. Wskaźnik pozwala więc na jednoznaczne stwierdzenie tego, czy w danym przypadku określona cecha czy zjawisko występuje, czy też nie. W badaniach pedagogicznych mamy do czynienia z dużym bogactwem zmiennych, toteż znajdują w nich zastosowanie liczne rodzaje wskaźników. Dobór wskaźnika do zmiennej w taki sposób, aby jego zaobserwowanie upoważniało do wnioskowania na temat występowania tej zmiennej, może dokonywać się na różnych zasadach. Stwierdzenie czy badane fakty lub zjawiska występują w interesującym nas przypadku, wymaga konieczności ustalenia wskaźników⁷⁴⁵.

⁷⁴⁰ A. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 119.

⁷⁴¹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 50, 116.

⁷⁴² J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych...*, op. cit., s. 131.

⁷⁴³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 35.

⁷⁴⁴ A. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych...*, op. cit., s. 121.

⁷⁴⁵ T. Kłosińska, *Droga do twórczości: wdrażanie technik Celestyna Freineta*, Kraków 2000, s. 56.

W podjętych badaniach, do problemu głównego ustalono zmienne i wskaźniki, które zostały zaprezentowane w poniższej tabeli numer 1.

Tabela 1. Zestawienie zmiennych i wskaźników do problemu badań

Zmienna zależna:	Wskaźniki	Techniki (T) i narzędzia (N) badawcze
Poziom postawy twórczej uczniów	<ul style="list-style-type: none"> – Wyniki pomiaru potencjalności: poziom dywergencji, poziom motywacji, aspekt interpersonalny, aspekt intrapersonalny. <p>Podział na poziom: niski, średni, wysoki.</p> <p>Poziomy wynikają z zastosowanego narzędzia badawczego.</p>	<p>T: test <i>SPTO</i>;</p> <p>N: <i>Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych</i>, K. Krasoń;</p> <p>T: analiza dokumentów;</p>
Poziom kreatywnej aktywności uczniów (twórcze myślenie i działanie)	<ul style="list-style-type: none"> – Wyniki pomiaru wyobraźni twórczej – twórczego myślenia. <p>Wyznaczone poziomy wynikają z zastosowanych narzędzi badawczych i stanowią ujednolicenie zebranych danych jako: niski, średni, wysoki.</p> <p>Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie wybranych form aktywności muzycznej (doskonale, bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, słabo, bardzo słabo);</p>	<p>N: Test rysunkowy „Kate Franck”;</p> <p>T: analiza dokumentów;</p> <p>N: Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA);</p> <p>T: wyniki testu - opracowanie własne;</p> <p>T: wywiad z uczniem</p>
	<p>Wyniki pomiaru w zakresie: podejmowania przez uczniów samorzutnych działań w różnych obszarach aktywności muzycznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> – śpiew i ćwiczenia mowy, – gra na instrumentach, – słuchanie muzyki, – ruch przy muzyce. <p>obserwowanych zachowań:</p> <ul style="list-style-type: none"> – zaangażowanie w zajęcia twórcze. <p>Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie wybranych form aktywności muzycznej (doskonale, bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, słabo, bardzo słabo) oraz ze stopnia nasilenia zmian w zakresie</p>	<p>T: obserwacja działań twórczych ucznia;</p> <p>N: arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III.</p> <p>T: analiza wytworów prac dzieci-dokumentacja (rysunki, wideo-rejestracja, fotografie aktywności muzycznej dzieci itp.).</p>

	obserwowanych zachowań (zawsze, bardzo często, często, czasami, sporadycznie, wcale)	
Zmienna niezależna główna:	Wskaźniki	Techniki i narzędzia badawcze
Udział uczniów klas I-III w autorskim programie: <i>Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej</i> - zastosowane metody i formy pracy z uczniami wynikające z autorskiego programu	<p>– Systematyczne stosowanie aktywności twórczej uczniów podczas zajęć edukacji wczesnoszkolnej (cechy charakterystyczne i założenia programu autorskiego)</p> <p>Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie wybranych form aktywności muzycznej (doskonale, bardzo dobrze, dobrze, przeciętnie, słabo, bardzo słabo);</p> <p>Wyznaczone poziomy umiejętności wynikają ze stopnia nasilenia zmian w zakresie obserwowanych zachowań (zawsze, bardzo często, często, czasami, sporadycznie, wcale)</p>	<p>T: obserwacja działań twórczych ucznia;</p> <p>N: arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III.</p> <p>T: analiza wytworów prac dzieci-dokumentacja (rysunki, wideo-rejestracja, fotografie aktywności muzycznej dzieci itp.).</p>
	<p>a) częstotliwość realizacji zajęć,</p> <p>b) miejsce realizacji zadań,</p> <p>c) środki dydaktyczne użyte podczas zajęć,</p> <p>d) materiały z analizy dokumentów,</p> <p>e) różnorodność form i metod, stymulowania twórczego myślenia i działania dzieci.</p>	<p>T: obserwacja działań twórczych ucznia;</p> <p>N: arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III.</p> <p>T: analiza wytworów prac dzieci-dokumentacja (rysunki, wideo-rejestracja, fotografie aktywności muzycznej dzieci itp.).</p>
Zmienna niezależna szczegółowa:	Wskaźniki	Techniki i narzędzia badawcze
Poziom uzdolnień muzycznych uczniów	<p>– Wyniki pomiaru umiejętności słuchowych w zakresie rytmu i melodii <i>Test, Średnia Miara Słuchu Muzycznego</i> E. E. Gordona.</p> <p>Wyznaczone poziomy wynikają z zastosowanego narzędzia badawczego i stanowią ujednolicenie zebranych danych jako poziom: bardzo wysoki, wysoki, średni, niski, bardzo niski</p>	<p>T: test kompetencji muzycznych dla uczniów (test rytmu i melodii)</p> <p>N: arkusz zbiorczy</p>
Wiek	– Liczba badanych dzieci – sześć, siedem, osiem, dziewięć lat,	T: analiza dokumentów
Płeć	– liczba dzieci określonej płci (chłopiec, dziewczynka).	T: analiza dokumentów

Źródło: opracowanie własne.

W zaproponowanym eksperymencie istotny był „kanon jednej różnicy” Stuarta Milla. Tym kanonem był udział uczniów z grupy eksperymentalnej w „Twórczych warsztatach muzycznych”, dlatego zmienna niezależna pośrednicząca została intencjonalnie wyeliminowana. Zajęcia w obu grupach badawczych prowadziły nauczycielki legitymujące się takim samym poziomem wykształcenia, stażem pracy, pracujące na identycznym programie nauczania. Uczniowie mieli podobne warunki pracy, przebywali we własnych salach lekcyjnych dobrze wyposażonych w środki dydaktyczne. Korzystali z takich samych podręczników. Zajęcia muzyczne realizowane były, jako wydzielona jednostka lekcyjna w bloku edukacji wczesnoszkolnej oraz stanowiły (zgodnie z podstawą programową) element kształcenia zintegrowanego, gdzie podstawową formą organizacyjną pracy dziecka, był dzień jego wielokierunkowej aktywności. Edukacja muzyczna, która z uwagi na swoją specyfikę doskonali percepcję słuchową, sferę emocjonalną, wrażliwość estetyczną i ekspresję twórczą w kształceniu zintegrowanym, stanowiła też codzienny element zajęć⁷⁴⁶.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowano metody, techniki i narzędzia badawcze, które pozwoliły zrealizować przedstawione powyżej założenia.

5.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Metoda badań, to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”⁷⁴⁷. Główną metodą podjętej eksploracji był *eksperyment pedagogiczny*, który uważany jest za metodę naukową badania określonego wycinka rzeczywistości (wychowawczej), polegającą na wywoływaniu lub tylko zmienianiu przebiegu procesów przez wprowadzenie do nich jakiegoś nowego czynnika i obserwowaniu powstałych zmian pod jego wpływem⁷⁴⁸. W niniejszych badaniach grupa eksperymentalna charakteryzowała się tym, że wprowadzono do niej zmienną niezależną (czynnik eksperymentalny: udział uczniów kl. I-III w autorskim programie *Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*), natomiast grupa kontrolna stanowiła jedynie punkt odniesienia dla pierwszej (celowo nie wprowadzono tam zmiennej niezależnej). W związku z powyższym w obu grupach dokonany został pomiar zmiennych zależnych we wstępnej i końcowej fazie eksperymentu (pretest i posttest). Zastosowana obserwacja i wywiad były

⁷⁴⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803); Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (Dz. U. poz. 356).

⁷⁴⁷ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2010, s. 71.

⁷⁴⁸ Ibidem, s. 73.

technikami pomocniczymi. Wywiad z uczniami został przeprowadzony trzykrotnie w każdym roku szkolnym: we wrześniu, styczniu i maju. Obserwacje przeprowadzono w okresie od października do maja z częstotliwością co dwa miesiące (w drugim tygodniu bezpośrednio po przeprowadzonych zajęciach). Obserwacja dotyczyła wybranych jednostek zajęć.

Przed wprowadzeniem eksperymentu pedagogicznego, dokonano losowego doboru uczniów do klasy eksperymentalnej i klasy kontrolnej. Głównym kryterium doboru było uwzględnienie liczby uczniów o określonej płci i wieku 6 lat i 7 lat w obydwu grupach. W chwili rozpoczęcia badań eksperymentalnych, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej do klasy pierwszej szkoły podstawowej aplikowały dzieci sześciolatnie⁷⁴⁹. Poniżej zaprezentowany został schemat eksperymentu dwóch grup równoległych (tabela numer 3).

⁷⁴⁹ Rozporządzenie MEN, Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw <https://www.experto24.pl/oswiata/ksztalcenie-i-wychowywanie/ustawa-o-6-latkach-juz-obowiazuje.html#.XHOOq7hCdPY>, [data dostępu: 25.02.2019].

Tabela 2. Schemat eksperymentu dwóch grup równoległych

KLASA I	BADANIA POCZĄTKOWE (<i>pretest</i>)	CZYNNIK EKSPERYMENTALNY	WYNIKI PO I ETAPIE EDUKACJI (<i>posttest</i>)
Klasa eksperymentalna I „c” (23 uczniów)	WRZESIEŃ 2015	ROK SZKOLNY 2015/ 2016 IX X XI XII I II III IV V Obserwacje prowadzone co dwa miesiące	CZERWIEC 2016
<u>wiek uczniów:</u> 17 uczniów 6-letnich 6 uczniów 7-letnich Dziewcząt - 14 Chłopców - 9	<ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), • Test rysunkowy Kate Franck, • Test, Średnia Miara Słuchu Muzycznego E. E. Gordona. 	<p>Realizacja projektu innowacyjnego:</p> <p><i>Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), • Test rysunkowy Kate Franck, • Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń, • Analiza dokumentów (wytwory prac dzieci, rysunki, zapisy tekstu, dokumentacja klasowa nauczyciela, rejestracja video- wycinkowa zajęć fotograficznie).
Klasa kontrolna I „b” (22 uczniów)	<ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym, • Test rysunkowy Kate Franck, • Test, Średnia Miara Słuchu Muzycznego E. E. Gordona. 	<p>Brak</p> <p>czynnika eksperymentalnego</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kwestionariusz testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym, • Test rysunkowy Kate Franck, • Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń, • Analiza dokumentów.

CZYNNIK EKSPERYMENTALNY		WYNIKI POPRZECZNE II ETAPU EDUKACJI	CZYNNIK EKSPERYMENTALNY		BADANIA KOŃCOWE WIĘCZĄCE EKSPERYMENT
KLASA II	ROK SZKOLNY 2016/ 2017	CZERWIEC 2017	KLASA III	ROK SZKOLNY 2017/ 2018	CZERWIEC 2018
Klasa eksperymentalna II „c” (20 uczniów)	IX X XI XII I II III IV V Obserwacje prowadzone co dwa miesiące		Klasa eksperymentalna III „c” (18 uczniów)	IX X XI XII I II III IV V Obserwacje prowadzone co dwa miesiące	
<u>wiek uczniów:</u> 14 uczniów 7-letnich 6 uczniów 8-letnich Dziewcząt -13 Chłopców -7	Realizacja projektu innowacyjnego: <i>Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA),</i> • <i>Test rysunkowy Kate Franck,</i> • <i>Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń,</i> • <i>Analiza dokumentów.</i> 	<u>wiek uczniów:</u> 13 uczniów 8-letnich 5 uczniów 9-letnich Dziewcząt -11 Chłopców -7	Realizacja projektu innowacyjnego: <i>Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA),</i> • <i>Test rysunkowy Kate Franck,</i> • <i>Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń,</i> • <i>Analiza dokumentów.</i>
Klasa kontrolna II „b” (23 uczniów) <u>wiek uczniów:</u> 16 uczniów 7-letnich 7 uczniów 8-letnich Dziewcząt -13 Chłopców - 10	Brak czynnika eksperymentalnego	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA),</i> • <i>Test rysunkowy Kate Franck,</i> • <i>Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń,</i> • <i>Analiza dokumentów.</i> 	Klasa kontrolna III „b” (18 uczniów) <u>wiek uczniów:</u> 13 uczniów 8-letnich 5 uczniów 9-letnich Dziewcząt -10 Chłopców - 8	Brak czynnika eksperymentalnego	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA),</i> • <i>Test rysunkowy Kate Franck,</i> • <i>Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń,</i> • <i>Analiza dokumentów.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Techniki badań, to czynności praktyczne określone przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi⁷⁵⁰. Zastosowane techniki badawcze w tej pracy, to: obserwacja, wywiad, ankieta, analiza dokumentów (podstawa programowa, wybrany program nauczania, rozkłady materiału nauczania, plany pracy dydaktyczno-wychowawcze szkoły, wpisy do dziennika zajęć lekcyjnych i dziennika zajęć pozalekcyjnych).

Narzędzia badawcze są przedmiotami służącymi do realizacji wybranej techniki badań⁷⁵¹. W badaniach, niniejszego projektu empirycznego, zastosowano następujące narzędzia badawcze:

1. Test „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona – pomiar zdolności muzycznych – melodycznych i rytmicznych przeznaczony dla dzieci w wieku 6-9 lat.
2. Test rysunkowy Kate Franck.
3. Test, „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) – K. Krasoń, (narzędzie badające cechy motywacji i postaw twórczych).
4. Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/ 7 i 8/9 lat. (oprac. własne).
5. Kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), (oprac. własne).
6. Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III. (opracowanie własne).
7. Dokumentacja dźwiękowa i fotograficzna (urządzenia audiowizualne).
8. Harmonogram współpracy uczniów klas I-III i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju⁷⁵².

Test, Średnia Miara Słuchu Muzycznego Edwina E. Gordona⁷⁵³ służy do pomiaru zdolności muzycznych: melodycznych i rytmicznych przeznaczony dla dzieci w wieku 6-9 lat. Test został przeprowadzony według zaplanowanego schematu eksperymentu tzn. tylko w fazie początkowej w celu sprawdzenia poziomu zdolności muzycznych uczniów. **Test rysunkowy Kate Franck**, jest testem skojarzeń graficznych, który mierzy oryginalność myślenia i wyobraźnię twórczą. Na podstawie narysowanych 12 różnych znaków geometrycznych (traktowanych jako figury wyjściowe rysunku) umieszczonych w 12 oddzielnych oknach, dziecko dorysowuje różne formy tak, aby powstały „ciekawe rysunki”. W tym teście każde

⁷⁵⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, op. cit., s. 71.

⁷⁵¹ Ibidem.

⁷⁵² Wzory użytych narzędzi w prowadzonych badaniach zostały zamieszczone jako załączniki w aneksie, s. 384.

⁷⁵³ B. Kamińska, H. Kotarska, *Średnia Miara Słuchu Muzycznego*. Podręcznik do testu E.E. Gordona, standaryzacja polska, Warszawa 2000.

dziecko może uzyskać max. 36 punktów⁷⁵⁴. **Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych** (SPTO) – Katarzyny Krason⁷⁵⁵. Narzędzie ma charakter diagnostyczny, za pomocą testu (SPTO) można określić poziom postawy twórczej reprezentowany przez ucznia w wieku 7-9 lat. Diagnoza została przeprowadzona pod koniec klasy I (6-7-latk), kiedy uczniowie osiągnęli odpowiedni wiek (7 lat) następnie pod koniec kl. II i III. Przebieg testu: Na tablicy multimedialnej wyświetlono ilustracje testu, tak, aby uczniowie mogli uważnie przyjrzeć się zaistniałej sytuacji. Każdy uczeń otrzymał arkusz z numerami pytań i odpowiedziami A lub B do zaznaczenia „kółkiem” wybranej przez siebie odpowiedzi, w ostatnim pytaniu (A lub B i C lub D). Podczas testu nauczyciel czytał polecenia, po czym upewniał się czy uczniowie zrozumieli sens. Formularz uczniowie wypełniali „równym frontem”. Po każdym poleceniu i dokonaniu wyboru przez uczniów, nauczyciel podawał kolejną ilustrację i odczytywał pytanie. Narzędzie (SPTO) jest głównie przeznaczone dla nauczyciela i może być spożytkowane w celu lepszego poznania klasy, a także określenia dynamiki kształtowania postawy twórczej (wówczas wymaga powtórzenia, z zachowaniem odstępu czasowego – co najmniej 12 miesięcy co też uczyniono w niniejszych badaniach)⁷⁵⁶.

Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/7 i 8/9 lat (opracowanie własne). Jego celem było uzyskanie informacji na temat ustosunkowania się ucznia do muzyki w klasie I, II i III. Wywiad składa się z 7 pytań otwartych lub z wielokrotnym wyborem. W trakcie prowadzonego badania tekst był dziecku czytany przez nauczyciela. **Kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym** (OPTPiKA), (opracowanie własne). Test przeznaczony jest dla uczniów klas I-III. Zawiera polecenia w zakresie podejmowania twórczej aktywności muzycznej uczniów w kategoriach umiejętności: śpiewania, grania na instrumentach, słuchania muzyki, ruchu przy muzyce oraz tworzenia. Wytwory dziecięcej aktywności zostały zgromadzone w odpowiednich teczках oraz fotografowane i nagrywane w formie wideo. **Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III**, (opracowanie własne). Główną techniką zbierania danych empirycznych była **obserwacja standaryzowana**, która uwzględniała ściśle określone kategorie zachowań i **obserwacja niestandaryzowana**, pozwalająca na całkowitą swobodę w postrzeganiu faktów, zjawisk, zdarzeń). Dane z czynności obserwacyjnych kontrolowanych były systematycznie

⁷⁵⁴ M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności*. Programu stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Kraków 2005, s. 27-28; K. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli, Warszawa 1997, s. 74.

⁷⁵⁵ K. Krason, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych* (SPTO). Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I-III, Kraków 2011.

⁷⁵⁶ Ibidem, s. 41.

notowane w *arkuszach obserwacji*, natomiast dane z obserwacji spontanicznych – w *dzienniku badacza*. Poszczególne zapisy były notowane w trakcie realizowanego *Programu twórczych warsztatów muzycznych* lub bezpośrednio po realizacji. Analizie zostały poddane rozmowy z dziećmi, swobodne i kwestionariuszowe, wywiady oraz *portfolio*, na które składają się m.in. prace rysunkowe, wytwory plastyczne, wytwory słowne (rytmiczne, melodyczne), zabawy, improwizacje ruchowe, instrumentalne i inne wytwory dziecięcej działalności zgromadzone drogą nagrań DVD oraz fotografii. W celu uniknięcia podwójnego stymulowania działaniami o charakterze ekspresji twórczej, a jednocześnie, aby zachować ciągłość procesu dydaktyczno-wychowawczego wynikającego z harmonogramu zadań szkoły-uroczystości szkolnych, realizowano wspólnie z uczniami klas I-III i nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej, muzyczne zajęcia fakultatywne⁷⁵⁷.

W kolejny podrozdziale zaprezentowano teren, organizację i przebieg badań eksperymentalnych.

5.5. Teren i organizacja badań

Terenem badań weryfikacyjnych była Szkoła Podstawowa nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju. Zaplanowane badania eksperymentalne przeprowadzono w latach szkolnych 2015-2018. Badaniem zostali objęci uczniowie z **klasy eksperymentalnej I „c”** – 23 uczniów: siedemnastu 6-latków z rocznika 2009 i sześciu 7-latków z rocznika 2008 oraz uczniowie z **klasy kontrolnej I „b”** – 22 uczniów: szesnastu 6-latków z rocznika 2009 i sześciu 7-latków z rocznika 2008.

Plan eksperymentalny zastosowany w badaniach, to schemat dwóch grup równoległych w doborze losowym (tabela numer 3). W początkowej fazie zaplanowano przebadać 40. uczniów: 20. z klasy eksperymentalnej i 20. z klasy kontrolnej. Wprowadzonym czynnikiem eksperymentalnym w klasie była realizacja autorskiego projektu innowacyjnego: *Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*. Ze względu na czas trwania eksperymentu (3 lata) odnotowano różnicę w liczbie uczniów rozpoczynających i kończących uczestnictwo w prowadzonym eksperymencie. Ostatecznie do eksperymentu zakwalifikowano po osiemnaścioro uczniów.

Zastosowane badania eksperymentalne miały charakter badań porównawczych. Wprowadzono **wariant poprzeczny** (*transverse*), gdzie badania polegały na jednorazowym pomiarze, co drugi miesiąc eksperymentu, zmiennej zależnej wybranych jednostek zajęć,

⁷⁵⁷ Harmonogram współpracy uczniów klas I-III i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju, aneks, załącznik 7, s. 398.

według schematu eksperymentu dwóch grup równoległych oraz **wariant podłużny** (*longitudinal*), który pozwolił zaobserwować zmianę dynamiczną po trzech latach oddziaływania czynnika eksperymentalnego. Badania podłużne polegały na tym, że w pobranych próbkach zmienną zależną mierzono kilkakrotnie w ustalonych odstępach czasowych. Analizie poddano dynamikę zmiennej zależnej w próbkach⁷⁵⁸. Badania **kontrolne** zostały przeprowadzone w miesiącu czerwcu po klasie I, II i po kl. III w latach szkolnych: 2015/2016, 2016/17 oraz 2017/18.

Dokładny schemat eksperymentu zawarty został w tabeli numer 2 na stronie 199.

Tabela 3. Szczegółowy plan pracy badawczej

Zadania badawcze		Termin realizacji zadań
badania początkowe/ <i>pretest</i>	Test, Średnia Miara Słuchu Muzycznego E. E. Gordona.	wrzesień 2015 r.
	Test rysunkowy Kate Franck,	
	Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA),	
	Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/7 i 8/9 lat	
obserwacje	Realizacja projektu innowacyjnego: <i>Program twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej</i>	od października 2015 r. do maja 2018 r.
	Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III	
badania końcowe/ <i>posttest</i>	Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA),	czerwiec 2016 r. czerwiec 2017 r. czerwiec 2018 r.
	Test rysunkowy Kate Franck,	
	Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń, cz. I.	
	Test, Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), K. Krasoń, cz. II.	czerwiec 2018 r.
	Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/7 i 8/9 lat	wrzesień, luty, czerwiec (2015 r.-2018 r.)
	Analiza dokumentów (wytwory prac dzieci, rysunki, zapisy tekstu, dokumentacja klasowa nauczyciela, rejestracja wycinkowa zajęć – wideo, fotografie).	Rok szkolny (2018-2019)

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnej części pracy przedstawiono analizę wyników ukazujących innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

⁷⁵⁸ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa 2000, s. 68.

Rozdział 6. Twórczość muzyczna a postawa kreatywna dzieci w wieku wczesnoszkolnym – przebieg badań eksperymentalnych

W niniejszym rozdziale zaprezentowano analizę wyników badań eksperymentalnych ukazującą innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Głównym celem eksploracji była weryfikacja wpływu autorskiego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III w szkole podstawowej. Badania eksperymentalne trwały trzy lata: od września 2015 roku do końca maja 2018 roku w Szkole Podstawowej nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego, w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju.

W projekcie, w początkowej fazie, wzięło udział 45. uczniów, 33. sześciolatków z rocznika 2009 i 12. siedmiolatków z rocznika 2008, rozpoczynających w 2015 r. naukę w klasie pierwszej. Zestawienie próby badawczej uczniów, którzy przystąpili do eksperymentu pedagogicznego zaprezentowano w poniższej tabeli numer 4.

Tabela 4. Próba badawcza uczniów biorących udział w eksperymencie pedagogicznym

45 uczniów (33 sześciolatków z rocznika 2009 i 12 siedmiolatków z rocznika 2008)							
Klasa eksperymentalna „c” (23) 18				Klasa kontrolna „b” (22) 18			
Dziewczynki		Chłopcy		Dziewczynki		Chłopcy	
(14) 11		(9) 7		(12) 10		(10) 8	
6-latki	7-latki	6-latki	7-latki	6-latki	7-latki	6-latki	7-latki
(9) 7	(5) 4	(8) 6	(1) 1	(8) 7	(4) 3	(8) 6	(2) 2

Źródło: opracowanie własne na podstawie listy obecności dziennika lekcyjnego prowadzonego w latach szkolnych (2015-2018). W nawiasie zaznaczono liczbę uczniów w początkowej fazie eksperymentu, a bez nawiasu liczbę uczniów, która została poddana analizie badawczej.

W czasie trwania procedury badawczej, czyli od 1 września 2015 r. do 31 maja 2018 r., łącznie, z obydwu klas, ubyło 9. uczniów. Powodem była zmiana miejsca zamieszkania, a więc 5. uczniów (3 dziewczynki, 1 chłopiec z klasy eksperymentalnej i 1 chłopiec z klasy kontrolnej) oraz zmiana klasy 4. uczniów (dziewczynka i chłopiec z klasy eksperymentalnej i dziewczynka i chłopiec z klasy kontrolnej), którzy na prośbę rodziców skorzystali z możliwości kontynuowania nauki w klasie pierwszej⁷⁵⁹. Ostatecznie do wyniku eksperymentu zakwalifikowano uczniów, którzy aktywnie uczestniczyli w zajęciach przez cały czas trwania eksperymentu pedagogicznego i przystąpili do badań końcowych. W rezultacie

⁷⁵⁹ Zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków. Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2016 poz. 35, <http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=84480F5E099FBFF1C1257F3700502F2B>, [data dostępu: 18.03.2019].

w eksperymencie wzięło udział, 18. uczniów: w grupie eksperymentalnej (11 dziewcząt i 7 chłopców) i w grupie kontrolnej (10 dziewcząt i 8 chłopców).

W kolejnych podrozdziałach zaprezentowano: charakterystykę prowadzonych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej działań pedagogicznych, prezentację wyników eksperymentu badań początkowych (pretestu) i końcowych (posttestu) grupy eksperymentalnej i kontrolnej, w tym: wyniki testu E.E. Gordona „Średnia Miara Słuchu muzycznego”, wyniki kwestionariusza testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), wyniki testu rysunkowego „Kate Franck” oraz wyniki testu „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) Katarzyny Krasoń, w następnym podrozdziale przedstawiono optykę zmian w ujęciu indywidualizującym badanych uczniów z grupy eksperymentalnej w trzyletnim okresie realizacji innowacyjnego programu „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”, w nim: obserwacje indywidualizujące uczniów i wywiad z uczniem. W dalszym podrozdziale ujęto charakterystykę działań pedagogicznych w badanej grupie eksperymentalnej i kontrolnej.

6.1. Charakterystyka podjętych działań pedagogicznych w badanej grupie eksperymentalnej i kontrolnej

W niniejszym podrozdziale dokonano opisu organizacji, przebiegu i charakterystyki prowadzonych zajęć oraz odnotowano zmiany u badanych uczniów/uczestników zajęć „Twórczych warsztatów muzycznych” z grupy eksperymentalnej.

Zakwalifikowane do badań grupy uczniów, z klasy eksperymentalnej „c” i kontrolnej „b” znajdowały się na pierwszym piętrze budynku szkoły. W ciągu pierwszego etapu edukacji, badani uczniowie sąsiadowali z uczniami klas trzecich, drugich i pierwszych, tak jak to ujęto w poniższym układzie, w tabeli numer 5.

Tabela 5. Prezentacja rozkładu klas w budynku szkolnym w trzyletnim cyklu kształcenia podczas prowadzonych badań eksperymentalnych

Rok szkolny	Klasa sąsiadująca sala 21.	Klasa eksperymentalna sala 22.	Klasa sąsiadująca sala 23.	Klasa kontrolna sala 24.
2015/2016	Klasa III	I „c”	Klasa II	I „b”
2016/2017	Klasa I	II „c”	Klasa III	II „b”
2017/2018	Klasa II	III „c”	Klasa I	III „b”

Źródło: opracowanie własne.

Zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne w badanych klasach odbywały się codziennie w godzinach przedpołudniowych⁷⁶⁰. Uczniowie mieli podobne warunki pracy. Przebywali we własnych salach lekcyjnych dobrze wyposażonych w środki dydaktyczne, m.in.: plansze dydaktyczne, mapę fizyczną Polski, liczydło, liczmany, zestaw instrumentów perkusyjnych, radiomagnetofon itp. Dzieci podczas lekcji, zajmowały miejsca na krzesłkach w dwuosobowych ławkach, przy których zawieszały tornistry. Ławki zazwyczaj ustawione były w trzech rzędach. W zależności od aktywności uczniów, była możliwość reorganizacji. Na ścianach widniały barwne gazetki tematyczne, wzorcowe litery alfabetu, a na froncie sali – duża zielona tablica do pisania kredą i zwijana przenośna liniatura, na której uczniowie ćwiczyli kaligrafię. Z tyłu sali znajdowały się meble z szufladami, w nich zgromadzone materiały uczniów (teczki z pracami, artykuły papiernicze, kredki, plastelina, pędzle, farby, kubeczki itp.), podręczniki, karty pracy oraz inne pomoce dydaktyczne do korzystania podczas zajęć zintegrowanych. Sale były dobrze oświetlone. W słoneczne dni korzystano z rolet i światła dziennego. Na parapetach znajdowały się kwiaty doniczkowe przyniesione przez dzieci. W obydwu salach zorganizowano kąciki zainteresowań. Uczniowie korzystali z takich samych podręczników⁷⁶¹ szkolnych wypożyczonych z biblioteki szkolnej⁷⁶². Nauczyciele byli zaopatrzeni w oprawę metodyczną (poradniki, programy nauczania, scenariusze zajęć, podręczniki, ćwiczenia, płyta CD do zajęć muzycznych, plansze demonstracyjne, dostęp do materiałów internetowych⁷⁶³ – „Klub Nauczyciela ucze.pl”, ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji, itp.). Zajęcia w obu grupach badawczych prowadziły nauczycielki legitymujące się takim samym poziomem wykształcenia, stażem pracy, pracujące na identycznym programie nauczania. Zajęcia muzyczne realizowane były jako wydzielona jednostka lekcyjna w bloku edukacji wczesnoszkolnej oraz stanowiły (zgodnie z podstawą programową), codzienny element kształcenia zintegrowanego⁷⁶⁴.

⁷⁶⁰ Harmonogram zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasie eksperymentalnej, w trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych 2015-2018, ZSMS Jastrzębie-Zdrój, aneks, załącznik 8, s. 399.

⁷⁶¹ M. Lorek, L. Wollman, *Nasz elementarz kl. I*; M. Lorek, M. Zatorska, *Nasza szkoła kl. II i kl. III*, podręczniki przygotowane na zlecenie MEN, 2014/2015; <https://www.ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/nasz-elementarz-z-obudowa/>, [data dostępu: 25.03.2019].

⁷⁶² Akty prawne regulujące wprowadzanie i korzystanie z darmowego elementarza, <https://www.ore.edu.pl/2015/05/akty-prawne-3/>, [data dostępu: 24.03.2019].

⁷⁶³ M. Lorek, L. Wollman, *Nasz Elementarz z obudową*, ORE, <https://www.ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/nasz-elementarz-z-obudowa/>; <https://ucze.pl/>, [data dostępu: 25.03.2019].

⁷⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803); Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (Dz. U. poz. 356).

Zmiany działań pedagogicznych w klasie eksperymentalnej, różniące ją od klasy kontrolnej, dotyczyły organizacji i przebiegu pracy uczniów, a także metod pracy dydaktyczno-wychowawczej. W klasie eksperymentalnej zastosowano, w formie warsztatów, poszerzenie twórczej aktywności muzycznej uczniów w systemie nauczania zintegrowanego i muzycznego. W tym celu, oprócz kącików: zabaw, czytelników, przyrodników, przygotowano kącik muzyczny, gdzie znajdował się zestaw instrumentów perkusyjnych Orffa, mini – keyboard, dzwonki diatoniczne, magnetyczny zestaw notacji muzycznych, instrumenty wykonane przez uczniów klas starszych. W oddzielnych skrzynkach znajdowały się różnorodne materiały/surowce wtórne, naturalne okazy przyrodnicze itp. przeznaczone do konstruowania własnych instrumentów.

Stosunkowo często stoliki zmieniały swoje miejsce położenia. Ustawiane były w formie kwadratu, podkowy, łączono po kilka razem tworząc grupy. Uczniowie mieli możliwość zmiany miejsca siedzenia w towarzystwie innej osoby, „każdy z każdym” mógł siedzieć, współpracować, pomagać sobie nawzajem. Twórcze zajęcia muzyczne według projektu innowacyjnego wymagały sporo wolnego miejsca, m.in. do zabaw muzyczno-ruchowych, instrumentalnych, tanecznych, inscenizacji teatralnych itp. W tym celu rozsuwano ławeczki dookoła sali, tak by uzyskać wolną przestrzeń. Na tym miejscu rozwijano dywan edukacyjny *Tuputan*, który był na wyposażeniu klasy. Zajęcia z uczniami odbywały się w kręgu, w grupach kilkusobowych, w parach, indywidualnie. Tworząc grupy wybierano liderów, którzy dobierali do siebie uczestników. Liderzy najczęściej wybierani byli przez nauczyciela. Stosowanie takiej formuły wyboru pozwoliło na uniknięcie utworzenia najsłabszej lub najmocniejszej grupy dzieci. Program „Twórczych warsztatów muzycznych”⁷⁶⁵ realizowany był codziennie w ciągu tygodnia podczas zajęć zintegrowanych, wydzielonych zajęć muzycznych raz w tygodniu oraz podczas zajęć pozalekcyjnych dwa razy w tygodniu. Podczas zajęć zintegrowanych uczniowi byli zachęceni do twórczego ujmowania tematyki lekcji w formie np. rytmicznej recytacji wierszy, przysłów, tekstu, malowania muzyki, tworzenia melodii lub instrumentacji czy inscenizacji według własnych inwencji. Warto wspomnieć, że grupa eksperymentalna, od października klasy pierwszej uczyła się również grać na fłażolecie tzw. fleciku polskim⁷⁶⁶. Podczas edukacyjnych zajęć muzycznych, uczniowie realizowali głównie program nauczania, uczyli się śpiewać piosenki, poznawali notację muzyczną, opanowywali technikę gry na fłażolecie itp. Na zajęciach pozalekcyjnych w ramach innowacji pedagogicznej, uczniowie

⁷⁶⁵ U. Słyk, Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia „Twórcze warsztaty muzyczne”, aneks, załącznik 14, s. 413.

⁷⁶⁶ Więcej na temat fłażoletu dowiemy się ze strony 89 niniejszej pracy.

stosowali odtwórczą i twórczą formę różnorodnej aktywności muzycznej w zakresie: słuchania, śpiewania, ruchu/ improwizacji/ tańca, gry na instrumentach, tworzenia.

Obserwacje przeprowadzono w okresie od października do maja każdego roku z częstotliwością co dwa miesiące (w drugim tygodniu bezpośrednio po przeprowadzonych zajęciach). Obserwacja dotyczyła wybranych jednostek zajęć. Spostrzeżenia odnotowywano w opracowanym arkuszu obserwacji⁷⁶⁷. W poniedziałki koncentrowano się na śpiewie i ćwiczeniach mowy, we wtorki – graniu na instrumentach, w środy – słuchaniu muzyki, w czwartki – ruchu przy muzyce. Podjęte obserwacje dotyczyły spojrzenia indywidualnego – zgodnie z zasadą indywidualizacji – niezwykle ważną w podmiotowym kształceniu, zorientowanym na każdym badanym uczniu i jego potrzebach, jak i spojrzenia całościowego badanej grupy uczniów.

W pierwszym roku nauki, nie stosowano przerw o stałej, określonej porze. Przerwy następowały w momencie zasygnalizowania przez uczniów takiej potrzeby lub zaobserwowania braku zainteresowania lekcją, spadku aktywności, ospałości czy zmęczenia. Wówczas organizowano krótką przerwę w formie zabawowej, ruchowej lub swobodnej (np. improwizacje ruchowe do muzyki). Przez cały czas nauczyciel przebywał z uczniami w sali i czuwał nad ich bezpieczeństwem. Był to również istotny czas wykorzystany do obserwowania zachowań uczniów w różnych sytuacjach, m.in. pod kątem relacji, kontaktów interpersonalnych, radzenia sobie z zaistniałymi konfliktami w grupie itp.. W klasie drugiej i trzeciej uczniowie mogli przebywać na korytarzu, jednak czynili to opornie, dlatego też nie byli zmuszani do opuszczenia sali. Najczęściej nie zwracali uwagi na sygnał dźwiękowy szkolnego dzwonka, kontynuowali zajęcia dydaktyczne, albo w małych grupkach, samodzielnie organizowali dla siebie zabawę pod czujnym okiem wychowawcy. Chętnie podziwiali przyniesione przez kolegów kolekcje, grali w edukacyjne gry planszowe, bawili się klockami albo różnymi przedmiotami wymyślając dźwiękowe zabawki. Szczególnie w trzeciej klasie uczniowie coraz bardziej zainteresowani byli instrumentami. Każdy miał do nich dostęp, w wolnej chwili, swobodnie mógł bawić się w orkiestrę. W ciągu trzech lat nauki ujawnili się uczniowie, którzy podjęli naukę w szkole muzycznej lub pobierali prywatne lekcje gry na *keyboardzie*.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowano wyniki badań pedagogicznych w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b”, w początkowej i końcowej fazie eksperymentu, w trzyletnim cyklu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej, w latach szkolnych (2015-

⁷⁶⁷ Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia kl. I-III, aneks, załącznik 6, s. 396.

2018). Celem zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej było rozpoznanie poziomu umiejętności muzycznych uczniów oraz poznanie i weryfikacja stopnia wpływu autorskiego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III w szkole podstawowej.

6.2. Prezentacja wyników eksperymentu badań początkowych (*pretestu*) i końcowych (*posttestu*) badanej grupy eksperymentalnej i kontrolnej

Podjęte badania wstępne obejmują diagnozę w zakresie: oceny słuchu muzycznego uczniów, poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym, skojarzeń graficznych oraz określenie poziomu postawy twórczej w wieku 7-9. Powyższe zadania miały na celu ustalenie poziomu wyjściowego badanych uczniów. W kolejnych podrozdziałach zamieszczono: prezentację wyników badań początkowych (*pretest*), wykorzystanych testów: „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” (ŚMSM) Edwina E. Gordona, kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), test rysunkowy „Kate Franck”, oraz „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) Katarzyny Krasoń, który przeprowadzono, po raz pierwszy, pod koniec klasy I, gdy uczniowie osiągnęli wiek 7 lat, zgodnie z procedurą przeprowadzania testu⁷⁶⁸.

6.2.1. Diagnoza poziomu zdolności muzycznych badanych uczniów – relacja z pomiaru testem E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego”

Test „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona⁷⁶⁹ służy do pomiaru zdolności muzycznych – melodycznych i rytmicznych – dzieci w wieku 6-9. lat. Każdy test składa się z 40. zadań oraz przykładów, które rozwiązujemy wspólnie. W każdym zadaniu dziecko porównywało dwa motywy melodyczne (test *Melodii*) lub rytmiczne (test *Rytmu*) i decydowało, czy są one takie same, czy różne. Motywy te, w instrukcji do testu nazywane były umownie (piosenkami). Uczeń zaznaczał swą propozycję na arkuszu odpowiedzi, zakreślając odpowiednie obrazki przedstawiające dwie buzie, które były identyczne lub dwie buzie, które były różne⁷⁷⁰.

Test był nagrany na płycie kompaktowej – najpierw test *Melodii*, potem test *Rytmu*. Nagranie całego testu trwa ok. 12 minut. Badanie każdym z testów (podanie instrukcji, rozwiązanie przykładów, badanie właściwe) trwało ok. 20 minut. Najpierw prowadzono

⁷⁶⁸ K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych* (SPTO). Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I-III, Kraków 2011, s. 40.

⁷⁶⁹ B. Kamińska, H. Kotarska, *Test Średnia Miara Słuchu Muzycznego*. Podręcznik do testu E.E. Gordona, standaryzacja polska, Warszawa 2000.

⁷⁷⁰ Arkusz odpowiedzi testu *Melodii* i testu *Rytmu*, aneks, załącznik 1, s. 385.

badanie testem *Melodii*, następnie innego dnia, testem *Rytmu*. Przerwa między jednym, a drugim badaniem nie przekroczyła dwóch tygodni. Badanie zostało przeprowadzone przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i asystenta, którzy zostali odpowiednio przeszkoleni. Zgodnie z instrukcją wszystkie czynności porządkowe zostały przeprowadzone przed rozpoczęciem testu (przygotowanie sali, arkuszy odpowiedzi, przybory do pisania, odtwarzacz CD, płyta z nagraniem, instrukcja do testu, zbiorcze arkusze wyników surowych).

W tej części podrozdziału zaprezentowany został **przebieg badania wstępnego** w klasie eksperymentalnej I „c” i klasie kontrolnej I „b”, którego celem było ustalenie poziomu wyjściowego w zakresie słuchu muzycznego. Badania początkowe (pretest), testem E. E. Gordona „**Średnia Miara Słuchu Muzycznego**” przeprowadzono na początku eksperymentu pedagogicznego we wrześniu 2015 r. Uczniowie nie wiedzieli, że będą poddani badaniu słuchu muzycznego. Zostali zachęcani do zabawy w słuchanie różnych melodii i ich porównywanie. Na tę myśl lekko się ożywili, niektórzy okazywali zainteresowanie, inni obawę i niepewność przed nieznaną im sytuacją. Po zajęciu miejsc w ławkach nauczyciel rozdał, podpisane arkusze zadań (imię i nazwisko dziecka, klasa, wiek życia), sprawdził czy wszyscy mają przybory do pisania, następnie poinformował uczniów, by wykonali próbne zadanie zgodnie z wysłuchanymi zapowiedziami. Instrukcja słowna, standaryzowana, była dzieciom czytana dosłownie na głos przez prowadzącego badania. Szybkość czytanej instrukcji była dostosowana do odbioru i zrozumienia treści przez dzieci. Aby uniknąć odpisywania nauczyciel obserwował reakcję uczniów (słuchanie, koncentracja, reagowanie na dźwięki, zainteresowanie, podniesienie ręki), po przeprowadzeniu trzeciej próby i upewnieniu się, czy polecenia są zrozumiałe przez uczniów, przystąpiono do sposobu zaznaczania okienek w arkuszu odpowiedzi za pomocą ołówka. W oparciu o przykłady uczniowie analizowali wykonane zadania. Po upewnieniu się czy wszystkie dzieci rozumieją polecenia i wiedzą jak rysować kółka, przystąpiono do badania – wykonaniu zadań pod grubszą linią oddzielającą zadania próbne od właściwych.

Badania przeprowadzono wśród uczniów klas pierwszych (w klasie eksperymentalnej I „c” – 23. uczniów (17 sześciolatków i 6 siedmiolatków) i w klasie kontrolnej I „b” – 22. uczniów (16 sześciolatków i 6 siedmiolatków), w obecności nauczyciela asystenta, który czuwał nad prawidłowym zaznaczeniem przez uczniów kółek – swoich odpowiedzi we właściwym miejscu arkusza. Po 15-tym zadaniu, na polecenie nauczyciela, uczniowie odwrócili arkusze odpowiedzi na drugą stronę w celu kontynuowania zadań. Uczniowie siedzący w ławkach byli oddzieleni tekturową przegródką tak, aby nie mogły wzajemnie się porozumiewać. Badania przeprowadzono w dobrze oświetlonej i przewietrzanej sali lekcyjnej

w godzinach porannych. Zgodnie z instrukcją, nagrane przykłady nie były ponownie odtwarzane. Obydwa testy „Rytmu i Melodii” przeprowadzono w ciągu dwóch tygodni w odstępie dwóch dni w obydwu klasach. Wynik surowy stanowiła suma poprawnych odpowiedzi udzielonych przez badanego. Test „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” ma trzy wyniki surowe: wynik testu „Melodii”, wynik testu „Rytmu” i wynik ogólny, który jest sumą dwóch poprzednich. W teście można było uzyskać maksymalnie 40 punktów. Po wstępnej analizie arkuszy z zaznaczonymi odpowiedziami, wyeliminowano te, z których wynikało, że dziecko odpowiadało w sposób schematyczny np. zakreślało wszystkie górne okienka lub naprzemiennie raz górne, raz dolne okienka. Uczniowie w późniejszym czasie zostali ponownie przebadani.

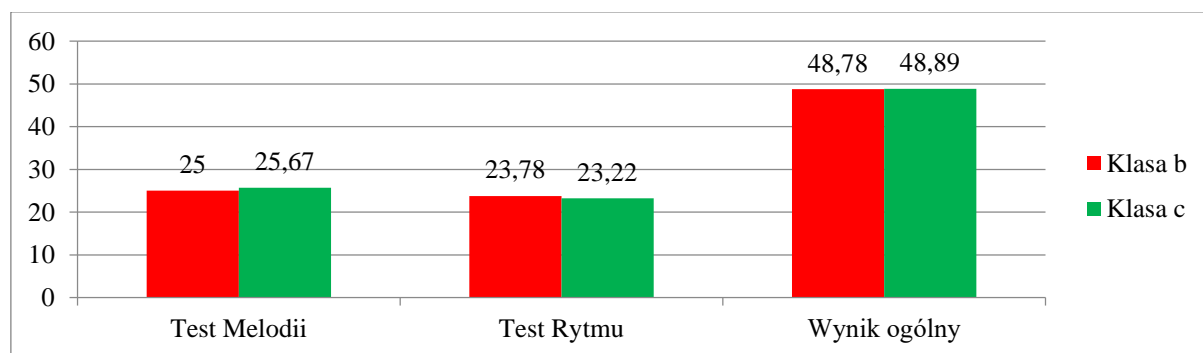
Tabela 6. Zestawienie wyników ogólnych badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona przeprowadzone we wrześniu 2015 r. wśród uczniów klasy kontrolnej I „b” i klasy eksperymentalnej I „c”

Klasa	Test Melodii	Test Rytmu	Wynik ogólny
kontrolna I „b”	25	23,78	48,78
eksperymentalna I „c”	25,67	23,22	48,89

Źródło: opracowanie własne, wyniki testu „Średnia Miara słuchu Muzycznego” E. E. Gordona.

W wyniku przeprowadzonych badań, w teście „Melodii” uczeń klasy kontrolnej I „b” uzyskał średnio 25 punktów, natomiast w klasie eksperymentalnej I „c” 25,67 punktów. W teście „Rytmu” uczeń klasy kontrolnej uzyskał średnio 23,78 punktów, natomiast uczeń klasy eksperymentalnej 23,22 punkty. Średni wynik ogólny ucznia w teście „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona w obu klasach jest bardzo zbliżony. W klasie kontrolnej wynosi on 48,78 punktów, w klasie eksperymentalnej 48,89 punktów. Obie klasy w tym teście uzyskały średni wynik. W celu lepszego zobrazowania uzyskanych wyników, pozyskane dane zaprezentowano również w formie wykresu.

Wykres 1. Zestawienie wyników Testu E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego”, wrzesień 2015 r. dla klasy kontrolnej I „b” i eksperymentalnej I „c”



Źródło: opracowanie własne.

Zaprezentowane w tabeli numer 6 i na wykresie numer 1 dane wskazują, iż w obydwu klasach (eksperymentalnej I „c” i kontrolnej I „b”), wyniki pod względem poziomu słuchu muzycznego są bardzo zbliżone. W klasie kontrolnej, test „Melodii” wypadł nieco słabiej niż w klasie eksperymentalnej, natomiast w klasie kontrolnej uczniowie lepiej napisali test „Rytmu”.

Tabela 7. Zestawienie wyników ogólnych badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona przeprowadzone we wrześniu 2015 r. wśród uczniów klasy kontrolnej I „b” i klasy eksperymentalnej I „c” oraz ich zróżnicowanie (wariancja)

Klasa kontrolna I „b”			Klasa eksperymentalna I „c”		
Symbol ucznia	Punkty x_K	$(x_K - \bar{x}_K)^2$	Symbol ucznia	Punkty x_E	$(x_E - \bar{x}_E)^2$
1	40	77,05	1	39	97,79
2	41	60,49	2	53	16,90
3	65	263,16	3	60	123,46
4	48	0,60	4	48	0,79
5	43	33,38	5	41	62,23
6	44	22,83	6	48	0,79
7	38	116,16	7	56	50,57
8	53	17,83	8	55	37,35
9	51	4,94	9	60	123,46
10	53	17,83	10	40	79,01
11	52	10,38	11	44	23,90
12	44	22,83	12	65	259,57
13	44	22,83	13	24	619,46
14	40	77,05	14	55	37,35
15	50	1,49	15	46	8,35
16	51	4,94	16	49	0,01
17	63	202,27	17	48	0,79
18	58	85,05	18	49	0,01
Razem	878			880	
Średnia arytmetyczna	48,78			48,89	
Wariancja		57,84			85,65
Odchylenie standardowe		7,61			9,25

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych z tabeli numer 7 wynika, że klasa eksperymentalna uzyskała łącznie 880 punktów, klasa kontrolna zaś 878 punktów, co stanowi 61% możliwych punktów do uzyskania. Średnia arytmetyczna liczby punktów, przypadająca na jednego ucznia w klasie eksperymentalnej, wyniosła 48,89 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 48,78 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosło w klasie eksperymentalnej 85,65 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 57,84 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników Testu E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” od średniej arytmetycznej

w klasie eksperymentalnej wyniosło 9,25 punktu, w klasie kontrolnej 7,61 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej w obu klasach jest porównywalna. Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu początkowym jest statystycznie istotna, zastosowano Test Studenta⁷⁷¹. Przyjęto dwie hipotezy: H_0 i H_1 . Pierwsza hipoteza H_0 zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny w klasie kontrolnej jest taki sam jak średni wynik kontrolny w klasie eksperymentalnej. Jeżeli średnie wyniki w obydwu klasach różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy.

$$H_0: \bar{x}_E = \bar{x}_K$$

Hipoteza alternatywna H_1 zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej różnią się w sposób istotny.

$$H_1: \bar{x}_E > \bar{x}_K$$

W celu przyjęcia lub odrzucenia hipotezy H_0 musimy obliczyć wartość statystyki empirycznej t_{emp} i porównać ją z wartością teoretyczną t_{teoret} zawartą w tablicach statystycznych i zastosować kryterium:

$$|t_{emp}| < t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy przyjąć}$$

$$|t_{emp}| \geq t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy odrzucić}$$

gdzie: α – poziom istotności; df – stopnie swobody ($N_1 + N_2 - 2$).

W celu sprawdzenia istotności różnic w obydwu klasach zastosowano wzór

$$t_{emp} = \frac{\bar{x}_K - \bar{x}_E}{S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E}},$$

gdzie:

$$S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E} = \sqrt{\frac{(N_K - 1) \cdot S_K^2 + (N_E - 1) \cdot S_E^2}{N_K + N_E - 2} \cdot \frac{N_K + N_E}{N_K \cdot N_E}}$$

gdzie:

S_K^2 - wariancja X w klasie kontrolnej I „b”

S_E^2 - wariancja X w klasie eksperymentalnej I „c”

N_K - liczebność próby w klasie kontrolnej I „b”

N_E - liczebność próby w klasie eksperymentalnej I „c”

$$S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E} = \sqrt{\frac{17 \cdot 57,84 + 17 \cdot 85,65}{18 + 18 - 2} \cdot \frac{18 + 18}{18 \cdot 18}} = 2,823119$$

$$t_{emp} = \frac{48,78 - 48,89}{2,823119} = -0,04 \quad |t_{emp}| = 0,04$$

⁷⁷¹ S. Juszczak, *Statystyka dla pedagogów*, Toruń 2006, s. 182-192.

Obliczona wartość 0,04 jest mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$ wynosi 2,0322. Zatem $t_{teoret,0,05,48} = 2,0322$. Oznacza to, że $|t_{emp}| = 0,04 < t_{teoret} = 2,0322$. Wobec powyższego hipotezę H_0 należy przyjąć. Uzyskane wyniki Testu E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” we wrześniu 2015 r. w obu klasach są porównywalne⁷⁷².

Tabela 8. Zestawienie wyników ogólnych badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E.E. Gordona ze względu na uzyskany poziom w klasie **K** – kontrolnej I „b” i w klasie **E** – eksperymentalnej I „c”, ocena wyników

Poziom	Centyle / wynik ogólny	Liczba uczniów (18)					
		Test Melodii		Test Rytmu		Wynik ogólny	
		K	E	K	E	K	E
Bardzo wysoki	+99-90	2	3	3	2	2	3
wysoki	89-70	2	4	3	4	3	4
średni	69-30	9	8	8	6	8	7
niski	29-10	3	2	4	5	4	2
Bardzo niski	9-0	2	1	0	1	1	2

Źródło: opracowanie własne w oparciu o przykładową interpretację oceny wyników testu⁷⁷³.

Ze względu na dany poziom, w tabeli numer 8 zestawiono wyniki ogólne badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E.E. Gordona. W teście „Melodii” i teście „Rytmu”, ogólnie, w klasie kontrolnej I „b”, poziom bardzo wysoki uzyskało dwoje uczniów, poziom wysoki troje uczniów, poziom średni ośmiu uczniów, poziom niski czworo uczniów, na bardzo niskim poziomie znalazł się jeden uczeń. W klasie eksperymentalnej I „c”, w teście „Melodii” i teście „Rytmu”, ogólnie, poziom bardzo wysoki uzyskało troje uczniów, poziom wysoki czworo uczniów, poziom średni siedmiu uczniów, poziom niski i bardzo niski zajęło po dwoje dzieci.

6.2.2. Ocena poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności badanych uczniów klas I-III

We wrześniu 2015 r. przeprowadzono badanie skonstruowanym narzędziem badawczym kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA)⁷⁷⁴. Test przeznaczony jest dla uczniów klas I-III. Zawiera polecenia w zakresie podejmowania twórczej aktywności muzycznej uczniów w kategoriach umiejętności: śpiewania, grania na instrumentach, słuchania muzyki, ruchu przy muzyce oraz tworzenia. Wytwory dziecięcej aktywności zostały

⁷⁷² Ibidem.

⁷⁷³ B. Kamińska, H. Kotarska, „Średnia Miara Słuchu Muzycznego”. Podręcznik do testu E. Gordona, standaryzacja polska, Warszawa 2000, s. 51-56.

⁷⁷⁴ U. Słyk, Kwestionariusz Testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), aneks, załącznik 5, s. 394.

zgrupowane w odpowiednich teczkach oraz fotografowane i nagrywane w formie wideo. Przed rozpoczęciem badania, wszyscy uczniowie zostali poinformowani, że będą proszeni indywidualnie do sąsiedniej wolnej klasy w celu przeprowadzenia testu muzycznego w formie zabawy. Test przeprowadzono w godzinach przedpołudniowych podczas trwania innych zajęć lekcyjnych. Trwał do 10 min. W sali lekcyjnej przygotowano pięć stoisk muzycznych z różnymi materiałami dydaktycznymi (zadaniami). Zgrupowano różne zużyte opakowania po produktach spożywczych, przedmioty o ciekawych kształtach, barwach, fakturze, m.in. kubeczki, rurki, nakrętki, kamyki, patyczki, gumki, sznureczki, puszki, guziki, koraliki itp., z których można byłoby wydobyć ciekawe brzmienia. Przygotowano profesjonalny „Zestaw instrumentów perkusyjnych Orffa”, dzwonki diatoniczne z załączonymi dwoma pałeczkami oraz trzy abstrakcyjne obrazy namalowane kredkami pastelowymi na arkuszu papieru o formacie A-3. Załączono dobrej jakości odtwarzacz CD z nagraniami wybranych utworów muzycznych i kamerę wideo.

Podczas pierwszego badania, można było zauważyć lekkie zdezorientowanie i niepewność dziecka przed nieznaną mu dotąd sytuacją. Dodatkowo, niewielka kamera wzbudzała pewien niepokój. Poinformowano ucznia, że przy stolikach znajdują się różne przedmioty, którymi będzie się bawił: (instrumenty, przedmioty codziennego użytku, na tablicy obrazy itd.). Na prośbę nauczyciela, uczeń podchodził i starał się wykonać zadanie jak najlepiej potrafił. W celu rozładowania napięcia, zaproponowano uczniowi pierwsze zadanie dotyczące **śpiewania i ćwiczeń mowy**, które polegało na: a) zaśpiewaniu dowolnej piosenki, następnie wymyślenie do niej innej melodii, b) rytmizowanie dowolnej rymowanki, c) układanie melodii do rymowanki. Następnie przystępował do drugiego zadania, które dotyczyło **grania na instrumentach**. Uczeń podchodził do stoiska z różnymi materiałami, gdzie: a) mógł złożyć według własnego pomysłu, dowolny instrument-zabawkę, poszukując ciekawego brzmienia, b) stworzyć akompaniament do piosenki lub utworu muzycznego z zestawu instrumentów perkusyjnych Orffa, c) zagrać na dzwonkach dowolną melodię oraz d) za pomocą dowolnych instrumentów muzycznych (stosując różne możliwości czy gestodźwięki), zilustrować treść dzieła plastycznego. Kolejne zadanie polegało na **sluchaniu muzyki**: a) wyrażeniu opinii o czym muzyka może opowiadać, podawał tytuł, b) opowiadaniu i zatytułowaniu swojej opowieści. Ostatnie zadanie dotyczyło kategorii **ruchu przy muzyce**. Polegało na wykonaniu tańca (improwizacji) do słuchanego utworu instrumentalnego. Każdą aktywność dziecka odnotowywano w arkuszu testu, punktowano w skali od 1- 6, gdzie 1 oznaczało bardzo słabo, a 6 – doskonale oraz odnotowano inne propozycje ucznia w skali 0 -1. Do testu skonstruowano klucz, gdzie wyznaczono poziomy umiejętności w zależności od zdobytych punktów: poziom

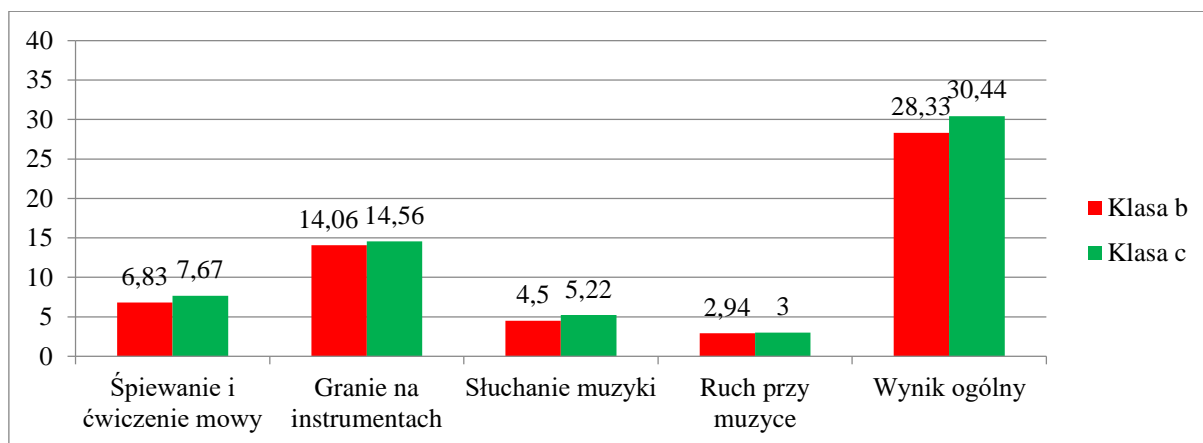
wysoki, poziom średni i poziom niski. Badania tym testem przeprowadzono we wrześniu i czerwcu każdego roku szkolnego w latach 2015-2018. Narzędzie badawcze oraz klucz zamieszczono w aneksie numer 5⁷⁷⁵. Opracowane wyniki badań zaprezentowano graficznie w tabelach i na wykresach.

Tabela 9. Zestawienie wyników kwestionariusza testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), **wrzesień 2015 r.** dla klasy kontrolnej I „b” i klasy eksperymentalnej I „c”

Klasa	Śpiewanie i ćwiczenia mowy	Granie na instrumentach	Słuchanie muzyki	Ruch przy muzyce	Wynik ogólny
kontrolna I „b”	6,83	14,06	4,5	2,94	28,33
eksperymentalna I „c”	7,67	14,56	5,22	3	30,44

Źródło: opracowanie własne.

Wykres 2. Zestawienie wyników kwestionariusza testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), **wrzesień 2015 r.** dla klasy kontrolnej I „b” i eksperymentalnej I „c”



Źródło: opracowanie własne.

Z wyżej przedstawionej tabeli numer 9 i wykresu numer 2, w badaniach wstępnych wynika, że poziom twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w obydwu klasach jest bardzo zbliżony, chociaż wynik ogólny wskazuje na nieznacznie wyższy poziom w klasie eksperymentalnej. Zaistniała różnica może wynikać z tego, iż badania w klasie eksperymentalnej i kontrolnej prowadził wychowawca klasy eksperymentalnej, dla uczniów klasy kontrolnej był mniej znany, co mogło skutkować pewnym stopniem nieśmiałości, a nawet częściowym zahamowaniem spontanicznej aktywności uczniów.

⁷⁷⁵ Ibidem.

Tabela 10. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) badanych uczniów w wieku wczesnoszkolnym – wrzesień 2015 r. uczniów klasy kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c” oraz ich zróżnicowanie (wariancja)

Klasa kontrolna „b”			Klasa eksperymentalna „c”		
Symbol ucznia	Punkty x_K	$(x_K - \bar{x}_K)^2$	Symbol ucznia	Punkty x_E	$(x_E - \bar{x}_E)^2$
1	18	106,78	1	38	57,09
2	33	21,78	2	28	5,98
3	25	11,11	3	29	2,09
4	51	513,78	4	25	29,64
5	19	87,11	5	26	19,75
6	22	40,11	6	14	270,42
7	29	0,44	7	44	183,75
8	28	0,11	8	40	91,31
9	28	0,11	9	46	241,98
10	23	28,44	10	26	19,75
11	29	0,44	11	45	211,86
12	27	1,78	12	35	20,75
13	18	106,78	13	12	340,20
14	40	136,11	14	31	0,31
15	49	427,11	15	17	180,75
16	27	1,78	16	41	111,42
17	19	87,11	17	21	89,20
18	25	11,11	18	30	0,20
Razem	510			548	
Średnia arytmetyczna	28,33			30,44	
Wariancja		87,89			104,25
Odchylenie standardowe		9,37			10,21

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych z tabeli numer 10 wynika, że klasa eksperymentalna uzyskała łącznie 548 punktów, co stanowi 50,07% maksymalnej punktacji, klasa kontrolna zaś 510 punktów, co stanowi 47,22% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów, przypadająca na jednego ucznia w klasie eksperymentalnej, wyniosła 30,44 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 28,33 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosło w klasie eksperymentalnej 104,25 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 87,89 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników zastosowanego kwestionariusza testu od średniej arytmetycznej w klasie eksperymentalnej wyniosło 10,21 punktu, w klasie kontrolnej 9,37 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej w obu klasach jest porównywalna.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu początkowym jest statystycznie istotna, zastosowano Test Studenta. Przyjęto dwie hipotezy: H_0 i H_1 . Pierwsza hipoteza H_0 zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny w klasie kontrolnej jest taki sam jak średni wynik kontrolny w klasie eksperymentalnej. Jeżeli średnie wyniki w obydwu klasach różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy.

$$H_0: \bar{x}_E = \bar{x}_K$$

Hipoteza alternatywna H_1 zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej różnią się w sposób istotny.

$$H_1: \bar{x}_E > \bar{x}_K$$

W celu przyjęcia lub odrzucenia hipotezy H_0 musimy obliczyć wartość statystyki empirycznej t_{emp} i porównać ją z wartością teoretyczną t_{teoret} zawartą w tablicach statystycznych i zastosować kryterium:

$$|t_{emp}| < t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy przyjąć}$$

$$|t_{emp}| \geq t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy odrzucić}$$

gdzie: α – poziom istotności, df – stopnie swobody ($N_1 + N_2 - 2$)

W celu sprawdzenia istotności różnic w obydwu klasach zastosowano wzór

$$t_{emp} = \frac{\bar{x}_K - \bar{x}_E}{S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E}},$$

gdzie:

$$S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E} = \sqrt{\frac{(N_K - 1) \cdot S_K^2 + (N_E - 1) \cdot S_E^2}{N_K + N_E - 2} \cdot \frac{N_K + N_E}{N_K \cdot N_E}}$$

gdzie:

S_K^2 - wariancja X w klasie kontrolnej

S_E^2 - wariancja X w klasie eksperymentalnej

N_K - liczebność próby w klasie kontrolnej

N_E - liczebność próby w klasie eksperymentalnej

$$S_{\bar{x}_K - \bar{x}_E} = \sqrt{\frac{17 \cdot 87,89 + 17 \cdot 104,25}{18 + 18 - 2} \cdot \frac{18 + 18}{18 \cdot 18}} = 3,267141$$

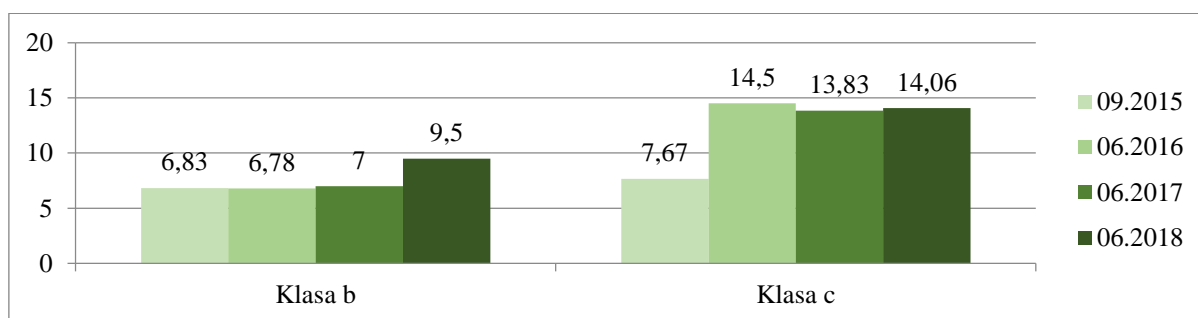
$$t_{emp} = \frac{28,33 - 30,44}{3,267141} = -0,64616 \quad |t_{emp}| = 0,64616$$

Obliczona wartość 0,64616 jest mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$ wynosi 2,0322. Zatem $t_{teoret, 0,05, 48} = 2,0322$. Oznacza to, że $|t_{emp}| = 0,64616 < t_{teoret} =$

2,0322. Wobec powyższego hipotezę H_0 należy przyjąć. Uzyskane wyniki zastosowanego testu, we wrześniu 2015 r. w obu klasach były porównywalne.

Kwestionariusz testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), przeprowadzony był również w **czerwcu 2016 r., czerwcu 2017 r. i czerwcu 2018 r.** Poniższe wykresy przedstawiają zestawienia w poszczególnych obszarach aktywności uczniów przez cały okres trwania eksperymentu w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”.

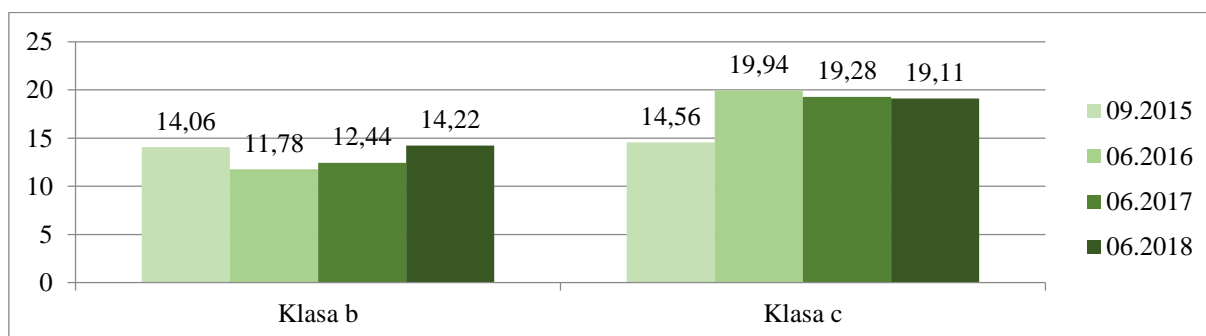
Wykres 3. Zestawienie wyników zastosowanego testu (OPTPiKA) w obszarze **śpiewania i ćwiczeń mowy** w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu



Źródło: opracowanie własne.

W obszarze **śpiewania i ćwiczeń mowy**, badania wstępne w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c” wykazują niewielkie zróżnicowanie. Nieznaczny wzrost aktywności nastąpił dopiero po klasie drugiej, a szczególnie po klasie trzeciej, gdy uczniowie nabrali więcej pewności siebie. Natomiast w klasie eksperymentalnej „c”, uczniowie od początku przejawiali więcej odwagi w kontakcie z wychowawcą. Największy przyrost umiejętności śpiewania i rytmizowania tekstów nastąpił pod koniec klasy pierwszej. W kolejnych latach zauważa się nieznaczny spadek aktywności, czego wynikiem mogło być zniechęcenie do udzielania odpowiedzi na takie same pytania.

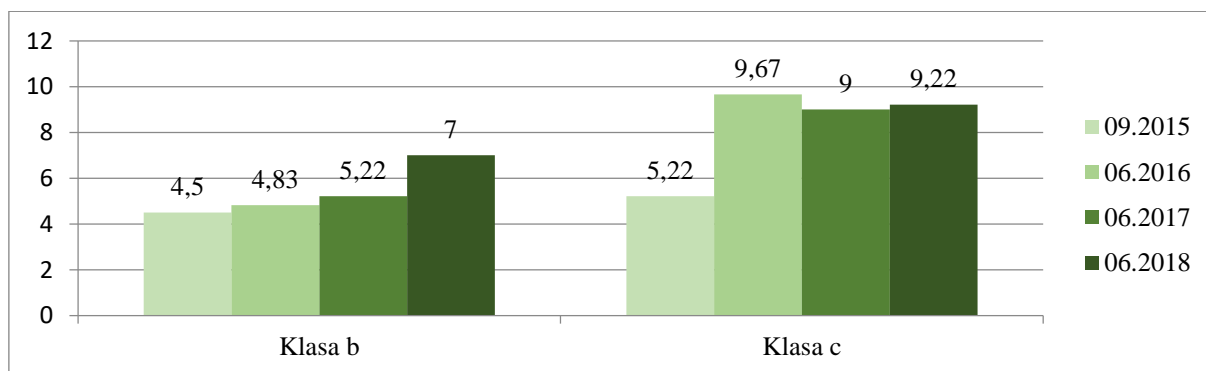
Wykres 4. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) w obszarze **gry na instrumentach** w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu



Źródło: opracowanie własne.

W badaniach początkowych w obszarze **gry na instrumentach** zauważa się zbliżony poziom aktywności w obydwu klasach. W klasie kontrolnej „b” w czerwcu odnotowano spadek aktywności instrumentalnej, następnie nieznaczny wzrost po klasie drugiej i trzeciej, co świadczy o stopniowym większym zainteresowaniu się uczniów instrumentami muzycznymi. Natomiast w klasie eksperymentalnej „c” zainteresowanie instrumentami i ich możliwościami brzmieniowymi było największe po pierwszej klasie. Później stopniowo nieznacznie malało. Możliwe, że uczniowie zwiększyli stopień samokontroli i byli bardziej czujni i krytyczni wobec siebie.

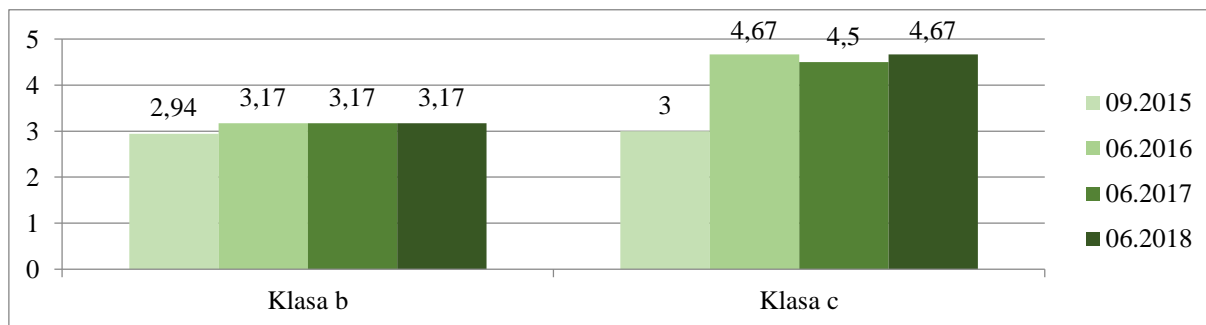
Wykres 5. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) badanych uczniów w obszarze **sluchania muzyki** w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu



Źródło: opracowanie własne.

W obszarze **sluchu muzycznego** w klasie kontrolnej „b” widać stopniowy przyrost aktywności ucznia przez cały czas trwania eksperymentu. Największy wzrost nastąpił po klasie trzeciej. Natomiast, w klasie eksperymentalnej „c”, w badaniach początkowych wyniki były nieznacznie wyższe niż w klasie kontrolnej. Największy wzrost nastąpił po klasie pierwszej i niewielki spadek po klasie drugiej. Badania końcowe przedstawiają wzrost aktywności w obydwu klasach.

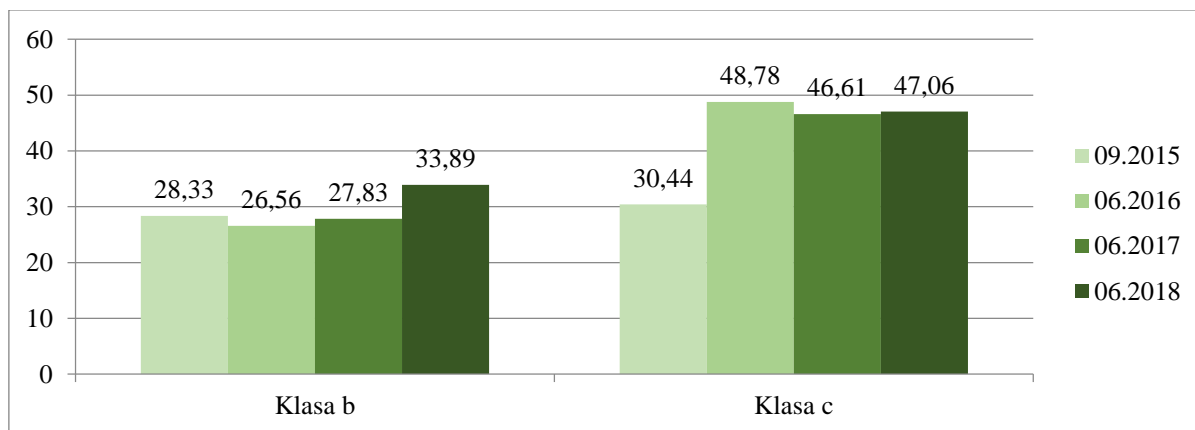
Wykres 6. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) w obszarze **ruchu przy muzyce** w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu



Źródło: opracowanie własne.

Początkowe wyniki badań w obszarze **ruchu przy muzyce**, ukazują niewielkie zróżnicowanie w poziomie aktywności ruchowej (improvizacji) w obydwu klasach. W klasie kontrolnej „b”, z czasem nastąpił minimalny wzrost aktywności w kolejnym roku i utrzymywał się bez zmian do końca klasy trzeciej. Co się tyczy klasy eksperymentalnej „c”, dynamiczny wzrost aktywności ruchowej nastąpił pod koniec klasy pierwszej, nieznacznie obniżył po klasie drugiej, a po klasie trzeciej ponownie uzyskał poziom jaki odnotowano w klasie drugiej.

Wykres 7. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA), **wynik ogólny** w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu



Źródło: opracowanie własne.

W czerwcu 2018 r. po raz ostatni przeprowadzono kwestionariusz testu (OPTPiKA), uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Wykres numer 7 ilustruje dynamikę zmian w obydwu klasach w czasie trwania eksperymentu od września 2015 r. do czerwca 2018 r. Wyniki badań wstępnych obrazują niewielkie zróżnicowanie poziomu aktywności uczniów w obydwu klasach. Znaczna różnica wystąpiła po pierwszym roku nauki. W klasie kontrolnej „b”, nastąpił niewielki spadek aktywności uczniów, ale w kolejnych latach stopniowo wzrastał i najwyższy poziom osiągnął w czerwcu 2018 r. Natomiast w klasie eksperymentalnej „c”, poziom aktywności uczniów znacznie wzrósł po klasie pierwszej, nieznacznie obniżył się na koniec czerwca 2017 r. Na koniec klasy trzeciej ponownie odnotowano minimalny wzrost. Podsumowując wyniki ogólne kwestionariusza testu oceny poziomu postawy twórczej i kreatywności uczniów warto zauważyć, że w klasie kontrolnej „b” rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów narastał łagodnie i stopniowo. W klasie eksperymentalnej „c”, zauważa się zwiększoną dynamikę procesu rozwoju postawy twórczej i kreatywności. Uczniowie stymulowani czynnikiem eksperymentalnym byli bardziej chętni i zaangażowani w aktywność własną. Po klasie drugiej i trzeciej poziom aktywności ustabilizował się.

Tabela 11. Porównanie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA), **czerwiec 2018 r.** uczniów klasy kontrolnej „b” i klasy eksperymentalnej „c” oraz ich zróżnicowanie (wariancja)

Klasa kontrolna „b”			Klasa eksperymentalna „c”		
Symbol ucznia	Punkty x_K	$(x_K - \bar{x}_K)^2$	Symbol ucznia	Punkty x_E	$(x_E - \bar{x}_E)^2$
1	32	3,57	1	52	24,45
2	32	118,57	2	45	4,23
3	50	259,57	3	55	63,11
4	47	171,90	4	51	15,56
5	24	97,79	5	27	402,23
6	36	4,46	6	48	0,89
7	33	0,79	7	53	35,34
8	32	3,57	8	55	63,11
9	22	141,35	9	53	35,34
10	37	9,68	10	42	25,56
11	35	1,23	11	55	63,11
12	16	320,01	12	56	80,00
13	27	47,46	13	41	36,67
14	49	228,35	14	37	101,11
15	44	102,23	15	45	4,23
16	41	50,57	16	54	48,23
17	21	166,12	17	30	290,89
18	41	50,57	18	48	0,89
Razem	610			847	
Średnia arytmetyczna	33,89			47,06	
Wariancja		98,77			71,94
Odchylenie standardowe		9,94			8,48

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych z tabeli numer 11 wynika, że klasa eksperymentalna „c” uzyskała łącznie 847 punktów, co stanowi 78,42% maksymalnej punktacji, klasa kontrolna „b” zaś 610 punktów, co stanowi 56,48% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów, przypadająca na jednego ucznia w klasie eksperymentalnej, wyniosła 47,06 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 33,89 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosło w klasie eksperymentalnej 71,94 punktu, natomiast w klasie kontrolnej 98,77 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) uczniów w wieku wczesnoszkolnym od średniej arytmetycznej w klasie eksperymentalnej wyniosło 8,48 punktu, w klasie kontrolnej 9,94 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej w obu klasach jest porównywalna.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu końcowym jest statystycznie istotna, zastosowano Test Studenta. Przyjęto dwie hipotezy: H_0 i H_1 . Pierwsza hipoteza H_0 zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny w klasie kontrolnej jest taki sam jak średni wynik ogólny w klasie kontrolnej jest taki sam jak średni wynik kontrolny w klasie eksperymentalnej. Jeżeli średnie wyniki w obydwu klasach różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy.

$$H_0: \overline{x_E} = \overline{x_K}$$

Hipoteza alternatywna H_1 zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych w klasie eksperymentalnej i kontrolnej różnią się w sposób istotny.

$$H_1: \overline{x_E} > \overline{x_K}$$

W celu przyjęcia lub odrzucenia hipotezy H_0 musimy obliczyć wartość statystyki empirycznej t_{emp} i porównać ją z wartością teoretyczną t_{teoret} zawartą w tablicach statystycznych i zastosować kryterium:

$$|t_{emp}| < t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy przyjąć}$$

$$|t_{emp}| \geq t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy odrzucić}$$

$$S_{\overline{x_K} - \overline{x_E}} = \sqrt{\frac{17 \cdot 98,77 + 17 \cdot 71,94}{18 + 18 - 2} \cdot \frac{18 + 18}{18 \cdot 18}} = 3,079563$$

$$t_{emp} = \frac{33,89 - 47,06}{3,079563} = -4,2755 \quad |t_{emp}| = 4,2755$$

Obliczona wartość 4,2755 jest większa od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$ wynosi 2,0322. Zatem $t_{teoret, 0,05, 48} = 2,0322$. Oznacza to, że $|t_{emp}| = 4,2755 > t_{teoret} = 2,0322$. Wobec powyższego hipotezę H_0 należy odrzucić. Uzyskane wyniki w kwestionariuszu testu (OPTPiKA), w czerwcu 2018 r. nie są przypadkowe, ale statystycznie istotne. Aby stwierdzić, czy czynniki eksperymentalne (zmiennie niezależne) dodatnio wpłynęły na wyniki końcowe, porównano wyniki badań wstępnych (wrzesień 2015) i końcowych (czerwiec 2018) w obu klasach.

Tabela 12. Porównanie indywidualnych wyników uczniów klasy kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c” ze wstępnego i końcowego badania kwestionariuszem testu (OPTPiKA).

Klasa kontrolna „b”					Klasa eksperymentalna „c”				
Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica „d”	d ²	Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica „d”	d ²
1	18	32	14	196	1	38	52	14	196
2	33	23	-10	100	2	28	45	17	289
3	25	50	25	625	3	29	55	26	676
4	51	47	-4	16	4	25	51	26	676
5	19	24	5	25	5	26	27	1	1
6	22	36	14	196	6	14	48	34	1156
7	29	33	4	16	7	44	53	9	81
8	28	32	4	16	8	40	55	15	225
9	28	22	-6	36	9	46	53	7	49
10	23	37	14	196	10	26	42	16	256
11	29	35	6	36	11	45	55	10	100
12	27	16	-11	121	12	35	56	21	441
13	18	27	9	81	13	12	41	29	841
14	40	49	9	81	14	31	37	6	36
15	49	44	-5	25	15	17	45	28	784
16	27	41	14	196	16	41	54	13	169
17	19	21	2	4	17	21	30	9	81
18	25	41	16	256	18	30	48	18	324
Razem	510	610	100	2222	171	548	847	299	6381
Średnia arytmetyczna	28,33	33,89	5,56	123,44	9,50	30,44	47,06	16,61	354,50

Źródło: opracowanie własne.

Obliczając różnicę średnich arytmetycznych liczby punktów ze sprawdzianu końcowego i wstępnego otrzymujemy średnią przyrostu punktów przypadających na jednego ucznia. W klasie eksperymentalnej średnia taka wyniosła 16,61, natomiast w klasie kontrolnej 5,56. Aby sprawdzić przyrost wiedzy i umiejętności w kwestionariuszu testu (OPTPiKA), klasy eksperymentalnej z punktu widzenia istotności stosujemy wzór na t , dla zmiennych skorelowanych

$$t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum x_d^2}{N(N-1)}}};$$

gdzie:

\bar{D} - jest średnią różnic

gdzie:

$$\sum x_d^2 = d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N};$$

Podstawiając dane z tabeli numer 4, otrzymujemy wynik:

$$\sum x_d^2 = 6381 - \frac{(299)^2}{18} = 1414,278;$$

$$\frac{16,61}{\sqrt{\frac{1414,278}{18 \cdot 17}}} = 2,58$$

Współczynnik t dla zmiennych skorelowanych wynosi w tym przypadku 2,58. Przy 17. stopniach swobody i poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wartość t odczytana z tablic statystycznych wynosi 2,1199. Uzyskane z obliczeń $t = 2,58$ jest większe od znalezionej w tabeli t dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Przyjmujemy zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej jest statystycznie istotna.

W czerwcu 2018 r. zadaliśmy sobie pytanie, czy **pleć dziecka** ma wpływ na osiągnięte przez niego wyniki w kwestionariuszu testu (OPTPiKA). W poniższej tabeli numer 13 zaprezentowano wyniki badań uwzględniając pleć dziecka.

Tabela 13. Porównanie wyników osiągniętych przez uczniów w czerwcu 2018 r. w kwestionariuszu testu (OPTPiKA) z podziałem na pleć dziecka

Chłopcy			Dziewczynki		
Symbol ucznia	Punkty x_c	$(x_c - \bar{x}_c)^2$	Symbol ucznia	Punkty x_D	$(x_D - \bar{x}_D)^2$
1	50	160,44	1	32	114,80
2	47	93,44	2	23	388,65
3	24	177,78	3	36	45,08
4	33	18,78	4	32	114,80
5	16	455,11	5	22	429,08
6	27	106,78	6	37	32,65
7	21	266,78	7	35	59,51
8	41	13,44	8	49	39,51
9	45	58,78	9	44	1,65
10	51	186,78	10	41	2,94
11	27	106,78	11	52	86,22
12	48	113,78	12	55	150,94
13	55	312,11	13	53	105,80
14	45	58,78	14	53	105,80
15	30	53,78	15	42	0,51
			16	55	150,94
			17	56	176,51
			18	41	2,94
			19	37	32,65
			20	54	127,37
			21	48	27,94
Razem	560			897	
Średnia arytmetyczna	37,33			42,71	
Wariancja		145,56			73,00
Odchylenie standardowe		12,06			8,54

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych z tabeli numer 13 wynika, że chłopcy uzyskali łącznie 560 punktów, co stanowi 62,22% maksymalnej punktacji, dziewczynki zaś 897 punktów, co stanowi 71,19% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów, przypadająca na jednego chłopca, wyniosła 37,33 punktu, natomiast u dziewczynek 42,71 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosła u chłopców 145,56 punktu, natomiast u dziewcząt 73,00 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA), od średniej arytmetycznej u chłopców wyniosło 12,06 punktu, u dziewcząt 8,54 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej okazała się u dziewcząt mniejsza. Wyniki te świadczą o mniejszym zróżnicowaniu wyników u dziewcząt.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu końcowym jest statystycznie istotna ze względu na płeć dziecka, zastosowano Test Studenta. Przyjęto dwie hipotezy: H_0 i H_1 . Pierwsza hipoteza H_0 zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny u chłopców jest taki sam jak średni wynik kontrolny u dziewcząt. Jeżeli średnie wyniki ze względu na płeć różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy.

$$H_0: \overline{x}_C = \overline{x}_D$$

Hipoteza alternatywna H_1 zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych u chłopców i dziewcząt różnią się w sposób istotny.

$$H_1: \overline{x}_C > \overline{x}_D$$

W celu przyjęcia lub odrzucenia hipotezy H_0 musimy obliczyć wartość statystyki empirycznej t_{emp} i porównać ją z wartością teoretyczną t_{teoret} zawartą w tablicach statystycznych i zastosować kryterium:

$$\begin{aligned} |t_{emp}| < t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy przyjąć} \\ |t_{emp}| \geq t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy odrzucić} \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} S_{\overline{x}_C - \overline{x}_D} &= \sqrt{\frac{14 \cdot 145,56 + 20 \cdot 73,00}{15 + 21 - 2} \cdot \frac{15 + 21}{15 \cdot 21}} = 3,428864 \\ t_{emp} &= \frac{37,33 - 42,71}{3,428862} = -1,56931 \quad |t_{emp}| = 1,56931 \end{aligned}$$

Obliczona wartość 1,56931 jest mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$ wynosi 2,0322. Zatem $t_{teoret, 0,05, 48} = 2,0322$. Oznacza to, że $|t_{emp}| = 1,56931 < t_{teoret} =$

2,0322. Wobec powyższego hipotezę H_0 należy przyjąć. Uzyskane wyniki w kwestionariuszu testu (OPTPiKA), w czerwcu 2018 r. są porównywalne ze względu na **pleć dziecka**.

Aby stwierdzić, czy czynniki eksperymentalne (zmienne niezależne) dodatnio wpłynęły na wyniki końcowe, porównano wyniki badań wstępnych (wrzesień 2015 r.) i końcowych (czerwiec 2018 r.) w obu klasach z podziałem na płeć.

Tabela 14. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w obydwu klasach z uwzględnieniem płci dziecka ze wstępnego i końcowego kwestionariusza testu oceny (OPTPiKA)

Chłopcy					Dziewczęta				
Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica "d"	d ²	Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica "d"	d ²
1	25	50	25	625	1	18	32	14	196
2	51	47	-4	16	2	33	23	-10	100
3	19	24	5	25	3	22	36	14	196
4	29	33	4	16	4	28	32	4	16
5	27	16	-11	121	5	28	22	-6	36
6	18	27	9	81	6	23	37	14	196
7	19	21	2	4	7	29	35	6	36
8	25	41	16	256	8	40	49	9	81
9	28	45	17	289	9	49	44	-5	25
10	25	51	26	676	10	27	41	14	196
11	26	27	1	1	11	38	52	14	196
12	14	48	34	1156	12	29	55	26	676
13	40	55	15	225	13	44	53	9	81
14	17	45	28	784	14	46	53	7	49
15	21	30	9	81	15	26	42	16	256
					16	45	55	10	100
					17	35	56	21	441
					18	12	41	29	841
					19	31	37	6	36
					20	41	54	13	169
					21	30	48	18	324
Razem	384	560	176	4356		674	897	223	4247
Średnia arytmetyczna	25,60	37,33	11,73	290,40		32,10	42,71	10,62	202,24

Źródło: opracowanie własne.

Obliczając różnicę średnich arytmetycznych liczby punktów ze sprawdzianu końcowego i wstępnego otrzymujemy średnią przyrostu punktów przypadających na jednego ucznia. U chłopców średnia taka wyniosła 11,73, natomiast u dziewcząt 10,62. Obie średnie są zbliżone do siebie, w związku z tym możemy stwierdzić, że przyrost wiedzy u chłopców i dziewcząt był taki sam.

Tabela 15. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w klasie eksperymentalnej „c” z uwzględnieniem płci dziecka ze wstępnego i końcowego kwestionariusza testu (OPTPiKA)

Chłopcy					Dziewczęta				
Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica „d”	d ²	Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica „d”	d ²
1	28	45	17	289	1	38	52	14	196
2	25	51	26	676	2	29	55	26	676
3	26	27	1	1	3	44	53	9	81
4	14	48	34	1156	4	46	53	7	49
5	40	55	15	225	5	26	42	16	256
6	17	45	28	784	6	45	55	10	100
7	21	30	9	81	7	35	56	21	441
					8	12	41	29	841
					9	31	37	6	36
					10	41	54	13	169
					11	30	48	18	324
Razem	171	301	130	3212		377	546	169	3169
Średnia arytmetyczna	24,43	43,00	18,57	458,86		34,27	49,64	15,36	288,09

Źródło: opracowanie własne.

Aby sprawdzić przyrost wiedzy i umiejętności w kwestionariuszu testu (OPTPiKA) u chłopców klasy eksperymentalnej z punktu widzenia istotności stosujemy wzór na t , dla zmiennych skorelowanych

$$t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum x_d^2}{N(N-1)}}};$$

gdzie:

\bar{D} - jest średnią różnic

gdzie:

$$\sum x_d^2 = d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N};$$

Podstawiając dane z tabeli numer 15, otrzymujemy wynik:

$$\sum x_d^2 = 3212 - \frac{(130)^2}{7} = 797,7143;$$

$$t = \frac{18,57}{\sqrt{\frac{797,7143}{7 \cdot 6}}} = 4,26$$

Współczynnik t dla zmiennych skorelowanych wynosi w tym przypadku 4,26. Przy sześciu stopniach swobody i poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wartość t odczytana z tablic statystycznych wynosi 2,4469. Uzyskane z obliczeń $t = 4,26$ jest większe od znalezionej w tabeli t dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Przyjmujemy zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u chłopców jest statystycznie istotna.

Ten sam test przeprowadziliśmy dla dziewcząt w klasie eksperymentalnej. Podstawiając dane z tabeli numer 10, otrzymujemy wynik:

$$\sum x_d^2 = 3169 - \frac{(169)^2}{11} = 572,5455;$$

$$t = \frac{15,36}{\sqrt{\frac{572,5455}{11 \cdot 10}}} = 6,73419$$

Współczynnik t dla zmiennych skorelowanych wynosi w tym przypadku 6,73419. Przy 10 stopniach swobody i poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wartość t odczytana z tablic statystycznych wynosi 2,2281. Uzyskane z obliczeń $t = 6,73419$ jest większe od znalezionej w tabeli t dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Przyjmujemy zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u dziewcząt jest statystycznie istotna.

W czerwcu 2018 r. zadaliśmy sobie również pytanie, czy **wiek dziecka** ma wpływ na osiągnięte przez niego wyniki w kwestionariuszu testu oceny postawy twórczej i kreatywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela 16. Porównanie wyników osiągniętych przez uczniów w czerwcu 2018 r. w kwestionariuszu testu (OPTPiKA) z podziałem na wiek dziecka

7-latki			6-latki		
Symbol ucznia	Punkty x_7	$(x_7 - \bar{x}_7)^2$	Symbol ucznia	Punkty x_6	$(x_6 - \bar{x}_6)^2$
1	24	216,09	1	32	83,79
2	16	515,29	2	23	329,56
3	49	106,09	3	50	78,25
4	44	28,09	4	47	34,18
5	41	5,29	5	36	26,56
6	27	136,89	6	33	66,49
7	42	10,89	7	32	83,79
8	55	265,69	8	22	366,87
9	41	5,29	9	37	17,25
10	48	86,49	10	35	37,87
			11	27	200,33
			12	21	406,18
			13	41	0,02
			14	52	117,64
			15	45	14,79
			16	55	191,72
			17	51	96,95
			18	48	46,87
			19	53	140,33
			20	55	191,72
			21	53	140,33
			22	56	220,41

			23	37	17,25
			24	45	14,79
			25	54	165,02
			26	30	124,41
Razem	387			1070	
Średnia arytmetyczna	38,70			41,15	
Wariancja		137,61			82,53
Odchylenie standardowe		11,73			9,08

Źródło: opracowanie własne.

Z analizy danych z tabeli numer 16 wynika, że 7-latkowie uzyskali łącznie 387 punktów, co stanowi 64,50% maksymalnej punktacji, 6-latkowie zaś 1070 punktów, co stanowi 68,58% maksymalnej punktacji. Średnia arytmetyczna liczby punktów, przypadająca na jednego 7-latka, wyniosła 38,70 punktu, natomiast u 6-latków 41,15 punktu. Średnie odchylenie kwadratowe wyników (wariancja) wyniosła u 7-latków 137,61 punktu, natomiast u 6-latków 82,53 punktu. Odchylenie standardowe poszczególnych wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA), od średniej arytmetycznej u 7-latków wyniosło 11,73 punktu, u 6-latków 9,08 punktu. Miara rozproszenia wartości zmiennej okazała się u 6-latków mniejsza. Wyniki te świadczą o mniejszym zróżnicowaniu wyników u 6-latków.

Aby stwierdzić, czy otrzymana różnica w wynikach ogólnych w badaniu końcowym jest statystycznie istotna ze względu na płeć dziecka, zastosowano Test Studenta⁷⁷⁶. Przyjęto dwie hipotezy: H_0 i H_1 . Pierwsza hipoteza H_0 zakładała, że z punktu widzenia statystyki średni wynik ogólny u 7-latków jest taki sam jak średni wynik kontrolny u 6-latków. Jeżeli średnie wyniki ze względu na płeć różnią się między sobą, to nie w sposób istotny, ale przypadkowy.

$$H_0: \bar{x}_7 = \bar{x}_6$$

Hipoteza alternatywna H_1 zakładała natomiast, że średnie wyników ogólnych u chłopców i dziewcząt różnią się w sposób istotny.

$$H_1: \bar{x}_7 > \bar{x}_6$$

W celu przyjęcia lub odrzucenia hipotezy H_0 musimy obliczyć wartość statystyki empirycznej t_{emp} i porównać ją z wartością teoretyczną t_{teoret} zawartą w tablicach statystycznych i zastosować kryterium:

$$|t_{emp}| < t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy przyjąć}$$

$$|t_{emp}| \geq t_{teoret, \alpha, df} - H_0 \text{ należy odrzucić}$$

⁷⁷⁶ Ibidem.

$$S_{\bar{x}_7 - \bar{x}_6} = \sqrt{\frac{9 \cdot 137,61 + 25 \cdot 82,53}{10 + 26 - 2} \cdot \frac{10 + 26}{10 \cdot 26}} = 3,666841$$

$$t_{emp} = \frac{9,08 - 11,73}{3,666841} = -0,6692 \quad |t_{emp}| = 0,6692$$

Obliczona wartość 0,6692 jest mniejsza od wartości krytycznej odczytanej z tablic statystycznych. Wartość krytyczna dla 34 stopni swobody i dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$ wynosi 2,0322. Zatem $t_{teoret, 0,05, 48} = 2,0322$. Oznacza to, że $|t_{emp}| = 0,6692 < t_{teoret} = 2,0322$. Wobec powyższego hipotezę H_0 należy przyjąć. Uzyskane wyniki w kwestionariuszu testu (OPTPiKA), w czerwcu 2018 r. są porównywalne ze względu na wiek dziecka. Aby stwierdzić, czy czynniki eksperymentalne (zmienne niezależne) dodatkowo wpłynęły na wyniki końcowe, porównano wyniki badań wstępnych (wrzesień 2015 r.) i końcowych (czerwiec 2018 r.) w obu klasach z podziałem na płeć.

Tabela 17. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w obydwu klasach z uwzględnieniem wieku dziecka ze wstępnego i końcowego kwestionariusza testu oceny (OPTPiKA)

7-latki					6-latki				
Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica "d"	d ²	Symbol ucznia	wstępne	końcowe	Różnica "d"	d ²
1	19	24	5	25	1	18	32	14	196
2	27	16	-11	121	2	33	23	-10	100
3	40	49	9	81	3	25	50	25	625
4	49	44	-5	25	4	51	47	-4	16
5	27	41	14	196	5	22	36	14	196
6	26	27	1	1	6	29	33	4	16
7	26	42	16	256	7	28	32	4	16
8	45	55	10	100	8	28	22	-6	36
9	12	41	29	841	9	23	37	14	196
10	30	48	18	324	10	29	35	6	36
					11	18	27	9	81
					12	19	21	2	4
					13	25	41	16	256
					14	38	52	14	196
					15	28	45	17	289
					16	29	55	26	676
					17	25	51	26	676
					18	14	48	34	1156
					19	44	53	9	81
					20	40	55	15	225
					21	46	53	7	49
					22	35	56	21	441
					23	31	37	6	36
					24	17	45	28	784
					25	41	54	13	169
					26	21	30	9	81
Razem	301	387	86	1970		757	1070	313	6633
Średnia arytmetyczna	20,07	25,80	5,73	131,33		36,05	50,95	14,90	315,86

Źródło: opracowanie własne.

Obliczając różnicę średnich arytmetycznych liczby punktów ze sprawdzianu końcowego i wstępnego otrzymaliśmy średnią przyrostu punktów przypadających na jednego ucznia. U siedmiolatków średnia taka wyniosła 5,73, natomiast u sześciolatków 14,90.

Tabela 18. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w klasie eksperymentalnej, ze wstępnego i końcowego badania kwestionariuszem testu (OPTPiKA), uwzględniając wiek dziecka

7-latki					6-latki				
Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica "d"	d ²	Symbol ucznia	wstępne	końcowe	różnica "d"	d ²
1	26	27	1	1	1	38	52	14	196
2	26	42	16	256	2	28	45	17	289
3	45	55	10	100	3	29	55	26	676
4	12	41	29	841	4	25	51	26	676
5	30	48	18	324	5	14	48	34	1156
					6	44	53	9	81
					7	40	55	15	225
					8	46	53	7	49
					9	35	56	21	441
					10	31	37	6	36
					11	17	45	28	784
					12	41	54	13	169
					13	21	30	9	81
Razem	139	213	74	1522		409	634	225	4859
Średnia arytmetyczna	27,80	42,60	14,80	304,40		31,46	48,77	17,31	373,77

Źródło: opracowanie własne.

Aby sprawdzić przyrost wiedzy i umiejętności w kwestionariuszu testu (OPTPiKA) u 7-latków klasy eksperymentalnej z punktu widzenia istotności stosujemy wzór na t , dla zmiennych skorelowanych

$$t = \frac{\bar{D}}{\sqrt{\frac{\sum x_d^2}{N(N-1)}}};$$

gdzie:

jest średnią różnic

gdzie:

$$\sum x_d^2 = d^2 - \frac{(\sum d)^2}{N};$$

Podstawiając dane z tabeli numer 18, otrzymujemy wynik:

$$\sum x_d^2 = 1522 - \frac{(74)^2}{5} = 426,8;$$

$$t = \frac{14,80}{\sqrt{\frac{426,8}{5 \cdot 4}}} = 3,20$$

Współczynnik t dla zmiennych skorelowanych wynosi w tym przypadku 3,20. Przy 5 stopniach swobody i poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wartość t odczytana z tablic statystycznych wynosi 2,5706. Uzyskane z obliczeń $t = 3,20$ jest większe od znalezionej w tabeli t dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Przyjmujemy zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u 7-latków jest statystycznie istotna.

Ten sam test przeprowadziliśmy dla 6-latków w klasie eksperymentalnej. Podstawiając dane z tabeli nr 18, otrzymujemy wynik:

$$\sum x_d^2 = 4859 - \frac{(225)^2}{13} = 256,7273;$$

$$t = \frac{17,31}{\sqrt{\frac{256,7273}{13 \cdot 12}}} = 6,9596$$

Współczynnik t dla zmiennych skorelowanych wynosi w tym przypadku 6,9596. Przy 12 stopniach swobody i poziomie istotności $\alpha = 0,05$ wartość t odczytana z tablic statystycznych wynosi 2,1788. Uzyskane z obliczeń $t = 6,9596$ jest większe od znalezionej w tabeli t dla poziomu istotności $\alpha = 0,05$. Przyjmujemy zatem, że różnica wyników wstępnych i końcowych w klasie eksperymentalnej u 6-latków jest statystycznie istotna.

Test oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), ujmuje także liczbę uczniów na określonym poziomie zdobytych umiejętności. Ustalono poziom wysoki (60-50 pkt.), poziom średni (40-30 pkt.) i poziom niski (20-10 pkt.). W poniższych tabelach dokonano zestawienia porównawczego klasy eksperymentalnej „c” i klasy kontrolnej „b” w zakresie: śpiewu i ćwiczeń mowy, gry na instrumentach, słuchania muzyki i ruchu przy muzyce.

Tabela 19. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie śpiewania i ćwiczeń mowy, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018)

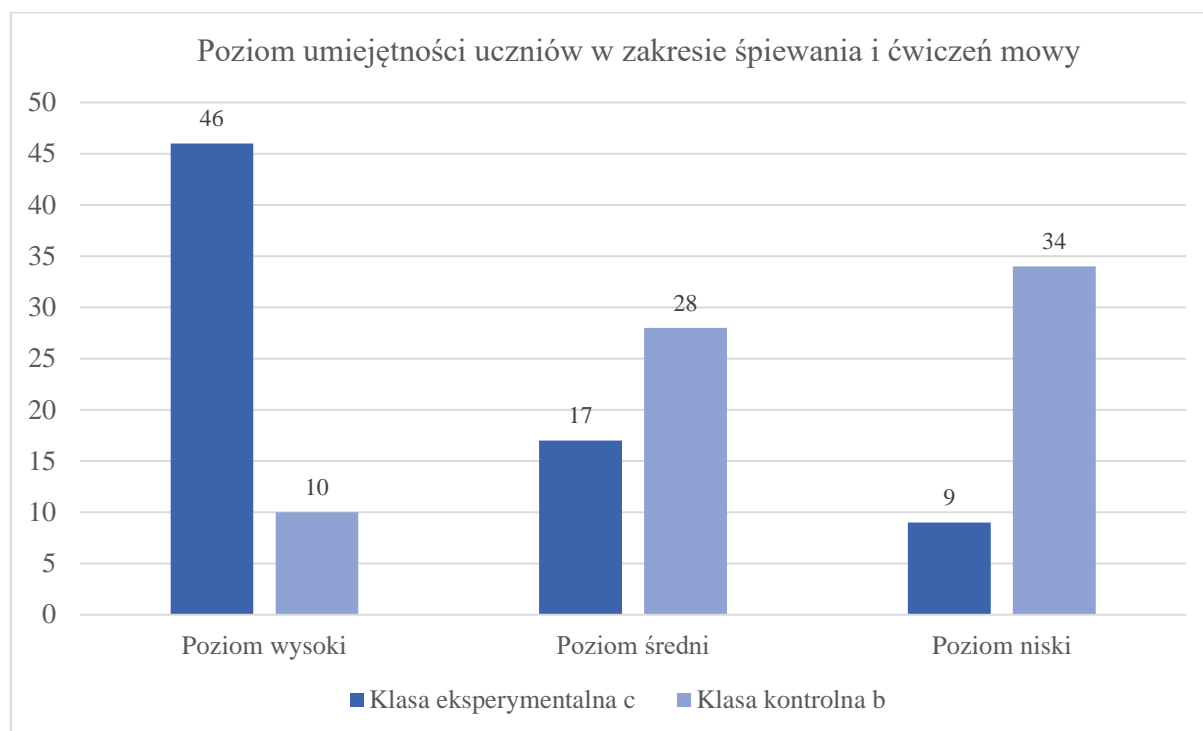
Poziom umiejętności	Kategoria Liczba punktów	Śpiewanie i ćwiczenia mowy								Ogółem	
		IX 2015		VI 2016		VI 2017		VI 2018			
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Poziom wysoki	60-50	2	2	15	2	15	0	14	6	46	10
Poziom średni	40-30	9	6	3	4	2	11	3	7	17	28
Poziom niski	20-10	7	10	0	12	1	7	1	5	9	34

Źródło: opracowanie własne. **E** – klasa eksperymentalna „c”, **K** – klasa kontrolna „b”

Tabela numer 19 przedstawia liczbę badanych uczniów z klasy eksperymentalnej „c” i klasy kontrolnej „b”, którzy w zakresie śpiewania i ćwiczeń mowy osiągnęli określony poziom umiejętności w ciągu trzyletniego cyklu kształcenia. W klasie eksperymentalnej, ogółem poziom wysoki osiągnęło 46. uczniów, poziom średni 17. uczniów i poziom niski tylko

9. uczniów. W klasie kontrolnej, ogółem, poziom wysoki osiągnęło 10. uczniów, poziom średni 28. uczniów i poziom niski, aż 34. uczniów. Uzyskane wyniki w obu klasach dokładnie ilustruje poniższy wykres numer 8.

Wykres 8. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie śpiewania i ćwiczeń mowy w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)



Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki ogólne, przedstawione na wykresie numer 8, obrazują duże zróżnicowanie, pod względem uzyskanych poziomów. W klasie eksperymentalnej „c” najwięcej uczniów reprezentuje wysoki poziom, niski poziom natomiast najmniej uczniów. W klasie kontrolnej „b” odwrotnie. Wysoki poziom reprezentuje najmniej uczniów, a niski poziom najwięcej uczniów. Zaistniała różnica prawdopodobnie była efektem czynnika eksperymentalnego, w którym poczynania wokalne uczniów doskonalone były *heurystyczną metodą nauczania śpiewu*⁷⁷⁷. Twórcza metoda nauczania śpiewu z zastosowaniem różnych bodźców stymulujących eliminowała inhibitory, naprowadzała ucznia na drogę samodzielnych poszukiwań rozwiązań wokalnych, co wymagało od niego wzmożonej uwagi, aktywnej postawy, samodzielności w podejmowaniu ryzyka.

⁷⁷⁷ Zob. *Heurystyczna metoda nauczania* – zwana poszukującą, polega na stworzeniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie posługują się myśleniem heurystycznym, a więc samodzielnie poszukują odpowiedzi na pytania, zadania muzyczne, dokonując operacji myślowych lub działają praktycznie, gdzie dochodzą do nowych rozwiązań wokalnych. J. Uchyla-Zroski, *Śpiew jako wartość osobowa dziecka, tom 1. Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*, Katowice 2015, s.109 i 185.

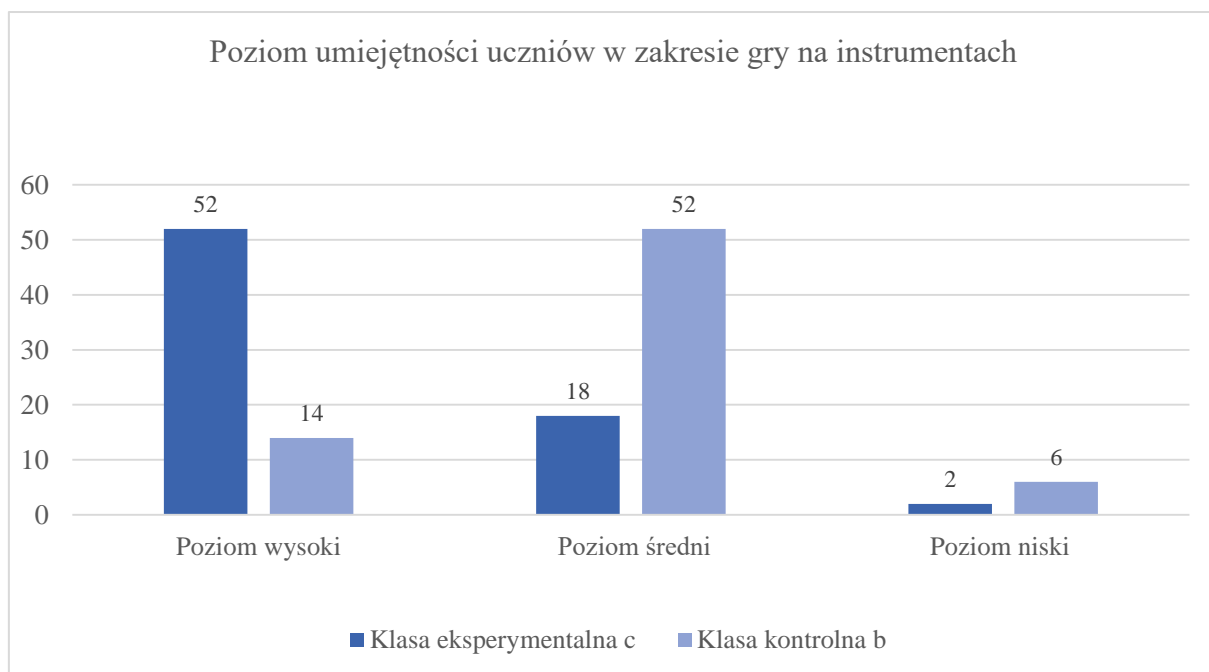
Tabela 20. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie gry na instrumentach, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018)

Poziom umiejętności	Kategoria Liczba punktów	Granie na instrumentach								Ogółem	
		IX 2015		VI 2016		VI 2017		VI 2018			
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Poziom wysoki	60-50	6	5	16	2	16	3	14	4	52	14
Poziom średni	40-30	10	13	2	14	2	12	4	13	18	52
Poziom niski	20-10	2	0	0	2	0	3	0	1	2	6

Źródło: opracowanie własne. **E** – klasa eksperymentalna „c”, **K** – klasa kontrolna „b”

Tabela numer 20 przedstawia liczbę badanych uczniów z klasy eksperymentalnej „c” i klasy kontrolnej „b”, którzy osiągnęli określony poziom umiejętności gry na instrumentach. W klasie eksperymentalnej, ogółem poziom wysoki osiągnęło 52. uczniów, poziom średni 18. uczniów i poziom niski tylko 2. uczniów. W klasie kontrolnej, ogółem, poziom wysoki osiągnęło 14. uczniów, poziom średni 52. uczniów i poziom niski 6. uczniów. Uzyskane wyniki w obu klasach dokładnie ilustruje poniższy wykres numer 9.

Wykres 9. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie gry na instrumentach, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 9 prezentuje poziom umiejętności uczniów, w wyniku ogólnym w zakresie gry na instrumentach. W klasie eksperymentalnej „c” najwięcej uczniów reprezentowało wysoki i średni poziom. W klasie kontrolnej „b” natomiast, najwięcej uczniów umiejscowiło się na poziomie średnim.

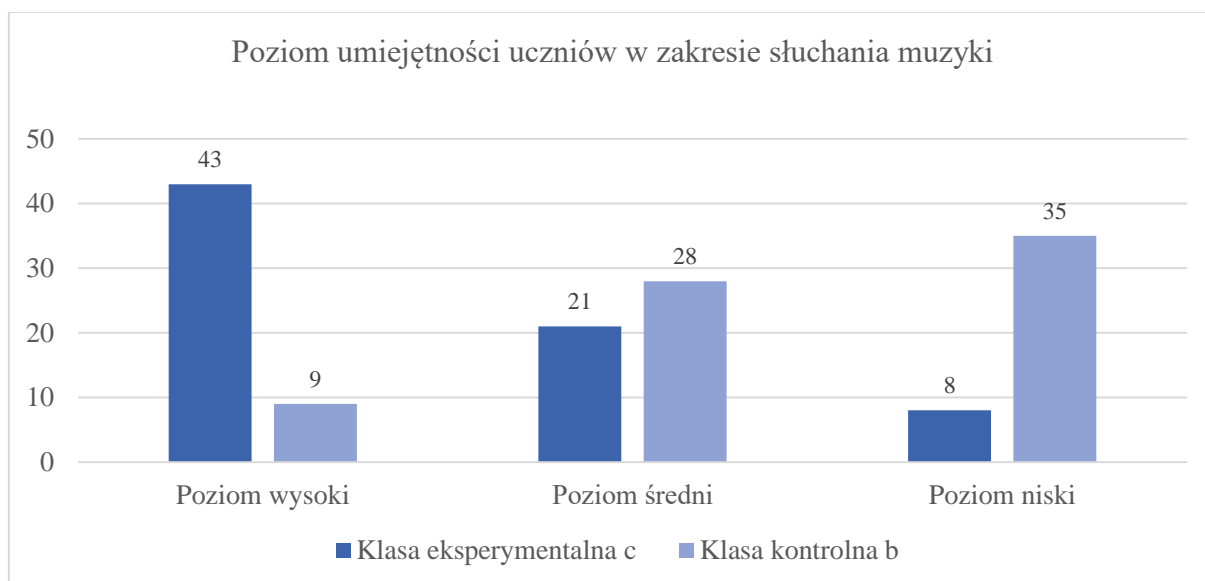
Tabela 21. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie słuchania muzyki, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018)

Poziom umiejętności	Kategoria Liczba punktów	Słuchanie muzyki								Ogółem	
		IX 2015		VI 2016		VI 2017		VI 2018			
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Poziom wysoki	60-50	3	3	14	0	12	3	14	3	43	9
Poziom średni	40-30	9	4	4	7	4	6	4	11	21	28
Poziom niski	20-10	6	11	0	11	2	9	0	4	8	35

Źródło: opracowanie własne. E – klasa eksperymentalna, K – klasa kontrolna

Tabela numer 21 przedstawia liczbę badanych uczniów z obu grup badanych uczniów, którzy osiągnęli określony poziom w zakresie umiejętności słuchania muzyki. W klasie eksperymentalnej „c”, ogółem poziom wysoki osiągnęło 43. uczniów, poziom średni 21. uczniów, a poziom niski 8. uczniów. W klasie kontrolnej „b”, ogółem, poziom wysoki osiągnęło tylko 9. uczniów, poziom średni 28. uczniów i poziom niski, aż 35. uczniów. Uzyskane wyniki w obu klasach obrazuje poniższy wykres numer 10.

Wykres 10. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie słuchania muzyki, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 10 przedstawia poziom umiejętności uczniów, w wyniku ogólnym w zakresie słuchania muzyki. W klasie eksperymentalnej „c” najwięcej uczniów znalazło się na wysokim i średnim poziomie. Natomiast, w klasie kontrolnej „b” najwięcej uczniów zajmowało poziom niski i poziom średni. Czynniki eksperymentalny w zakresie umiejętności słuchania muzyki, również wpłynął dodatnio na rozwój postawy twórczej.

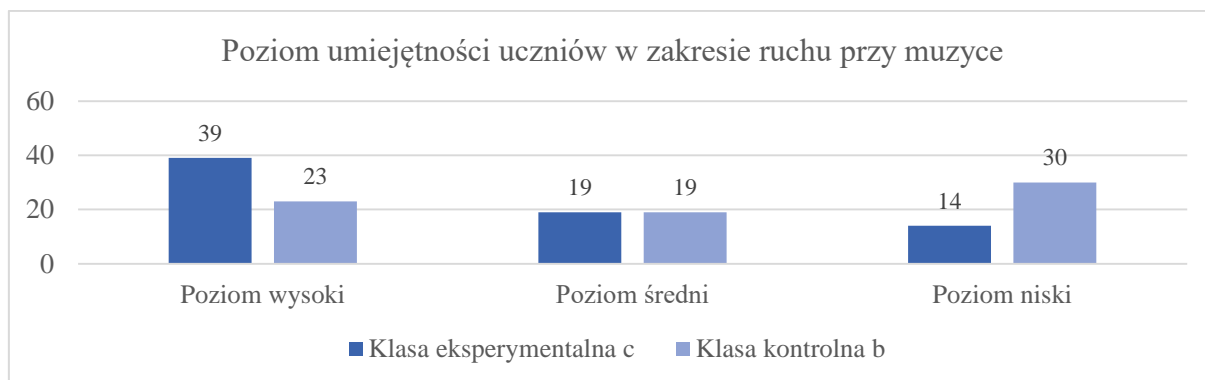
Tabela 22. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie ruchu przy muzyce, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018)

Poziom umiejętności	Kategoria Liczba punktów	Ruch przy muzyce								Razem	
		IX 2015		VI 2016		VI 2017		VI 2018			
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Poziom wysoki	60-50	4	5	11	5	13	6	11	7	39	23
Poziom średni	40-30	6	4	5	5	2	5	6	5	19	19
Poziom niski	20-10	8	9	2	8	3	7	1	6	14	30

Źródło: opracowanie własne. **E** – klasa eksperymentalna, **K** – klasa kontrolna

Tabela numer 22 ilustruje liczbę badanych uczniów z klasy kontrolnej „b” i klasy eksperymentalnej „c”, którzy osiągnęli określony poziom umiejętności w zakresie ruchu przy muzyce. W klasie eksperymentalnej, ogółem poziom wysoki osiągnęło 39. uczniów, poziom średni 19. uczniów, poziom niski 14. uczniów. W klasie kontrolnej, ogółem, na poziomie wysokim było 23. uczniów, na poziomie średnim, również 19. uczniów i na poziomie niskim, 30. uczniów. Uzyskane wyniki z obydwu klas zaprezentowano na wykresie 11.

Wykres 11. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie ruchu przy muzyce, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 11 nakreśla poziom umiejętności uczniów, w wyniku ogólnym w zakresie ruchu przy muzyce. W klasie eksperymentalnej najwięcej uczniów znalazło się na wysokim poziomie. W klasie kontrolnej najwięcej uczniów ulokowało się na niskim poziomie. Na poziomie średnim znalazło się taka sama liczba uczniów z obydwu badanych klas.

Na podstawie opracowanych wyników zamieszczonych w tabelach i na wykresach zauważa się, że czynnik eksperymentalny, we wszystkich zakresach dotyczących śpiewu i ćwiczeń mowy, gry na instrumentach, słuchania i ruchu przy muzyce korzystnie wpłynął na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klasy eksperymentalnej.

Zgromadzone wyniki ogólne w czasie trwania eksperymentu pedagogicznego, w zakresie uzyskanych poziomów w trzyletnim cyklu edukacyjnym, ujęto całościowo i przedstawiono w tabeli numer 23.

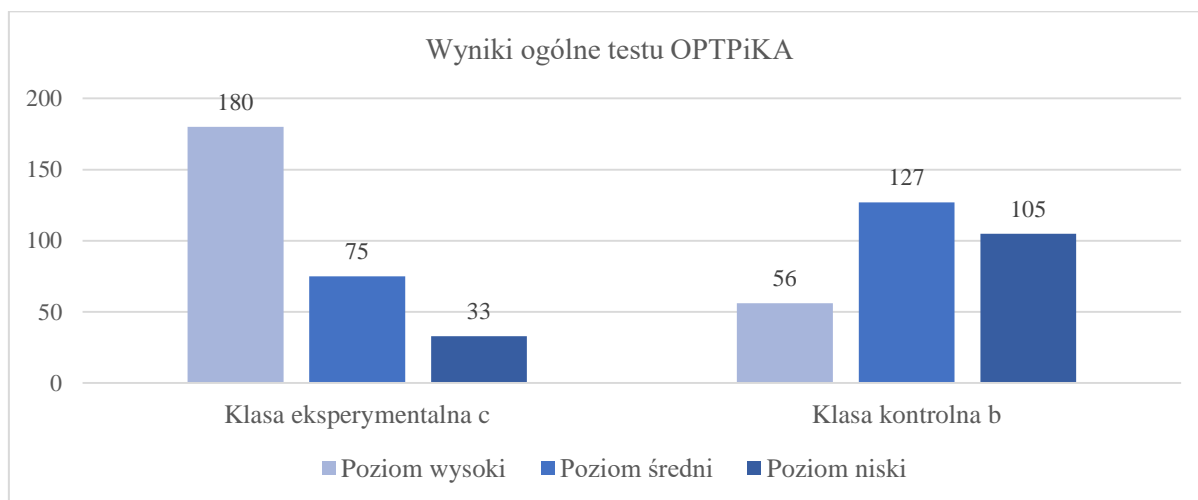
Tabela 23. Zestawienie wyników ogólnych, uzyskanych w czasie trwania eksperymentu, (wrzesień 2015- czerwiec 2018)

Poziom umiejętności	Miesiąc, rok Liczba punktów	Wrzesień 2015		Czerwiec 2016		Czerwiec 2017		Czerwiec 2018		Ogółem	
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Poziom wysoki	60-50	15	15	56	9	56	12	53	20	180	56
Poziom średni	40-30	34	27	14	30	10	34	17	36	75	127
Poziom niski	20-10	23	30	2	33	6	26	2	16	33	105

Źródło: opracowanie własne. **E** – klasa eksperymentalna, **K** – klasa kontrolna

Na podstawie analizy zgromadzonego materiału, w tabeli numer 23 zaprezentowano całościowe wyniki uwzględniając wyznaczone poziomy umiejętności w trzyletnim cyklu kształcenia. W klasie eksperymentalnej „c” poziom wysoki reprezentowało 180. uczniów, poziom średni 75. uczniów, poziom niski 33. W klasie kontrolnej „b”, poziom wysoki osiągnęło 56. uczniów, na poziomie średnim było 127. uczniów i na poziomie niskim 105. uczniów.

Wykres 12. Graficzne ujęcie wyników ogólnych pod względem uzyskanych punktów z uwzględnieniem poziomów umiejętności z testu OPTPiKA, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)



Źródło: opracowanie własne.

Wyniki ogólne przedstawione na wykresie numer 12 ujawniają, istotne znaczenie stymulowania uczniów klasy eksperymentalnej „c” podczas realizacji programu innowacyjnego „Twórcze warsztaty muzyczne”. Wyniki zgromadzone testem (OPTPiKA), pozwalają zauważyć różnicę wywołaną czynnikiem eksperymentalnym, który z pewnością przyczynił się do rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klasy eksperymentalnej.

W teście (OPTPiKA) uwzględniono także kreatywne myślenie ucznia. W zakresie podejmowanej aktywności artystycznej, podczas realizacji danego zadania, uczeń miał możliwość przedstawienia innej propozycji. Jeżeli wykazywał chęć poszukiwania innego rozwiązania otrzymywał 1 punkt, jeżeli nie potrafił wskazać innego rozwiązania niż jedno, otrzymywał 0 punktów.

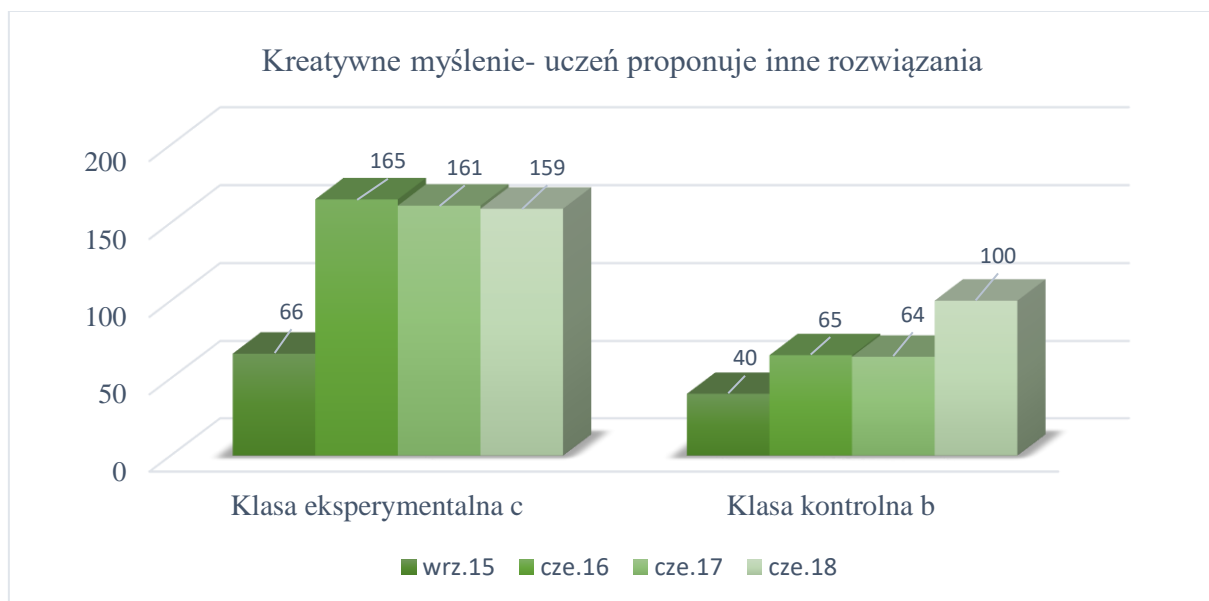
Tabela 24. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników ogólnych testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w pod względem kreatywnego myślenia – uczeń przedstawia inne propozycje, (wrzesień 2015- czerwiec 2018)

Kreatywne myślenie	Uczeń przedstawia inne propozycje								Ogółem	
Miesiąc/rok	IX 2015		VI 2016		VI 2017		VI 2018		Ogółem	
Klasa	E	K	E	K	E	K	E	K		
Liczba uzyskanych punktów	66	40	165	65	161	64	159	100	551	269

Źródło: opracowanie własne. **E** – klasa eksperymentalna, K – klasa kontrolna

Tabela numer 24 przedstawia wyniki ogólne zgromadzone w teście (OPTPiKA) w zakresie kreatywnego myślenia ucznia. W klasie eksperymentalnej „c” uczniowie ogółem uzyskali 551 punktów, o 282 punkty więcej niż klasa kontrolna „b”, która w tym teście zdobyła 269 punktów. Kreatywne myślenie ucznia, przebadanego w wyznaczonych jednostkach czasowych od września 2015 do czerwca 2018, obrazuje poniższy wykres numer 13.

Wykres 13. Graficzne przedstawienie ogólnych wyników testu (OPTPiKA) pod względem kreatywnego myślenia - chęci poszukiwania innego rozwiązania



Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wykresu numer 13 na przestrzeni trzech lat, zauważa się duże zróżnicowanie w zakresie kreatywnego myślenia uczniów. Uczniowie we wrześniu 2015 r.

wykazywali się podobnymi umiejętnościami w zakresie poszukiwania innych rozwiązań, aczkolwiek klasa eksperymentalna „c” wypadła korzystniej ze względu na większe zaufanie do nauczyciela badającego z powodu jego wychowawczej roli. W czerwcu 2016 r., po pierwszym roku nauki, nastąpił duży skok umiejętności poszukiwania inności w klasie eksperymentalnej. Czynniki eksperymentalne dodawały uczniom odwagi do podejmowania ryzyka. Uczeń nie poddawał się łatwo, próbował zaprezentować różne pomysły w zakresie śpiewu, ruchu czy gry na instrumentach. W czerwcu 2017 i 2018 w klasie eksperymentalnej zauważa się minimalny spadek zainteresowania działalnością muzyczną tych uczniów, którzy ukierunkowali swoje zainteresowanie np. na sport. W klasie kontrolnej „b” natomiast, podczas prowadzonego testu, nieliczni uczniowie wykazywali się odwagą. Po klasie trzeciej nastąpił niewielki wzrost aktywności własnej, aczkolwiek uczniowie podczas badania, najczęściej długo zastanawiali się jak wykonać polecenie, oczekiwali podpowiedzi, obawiali się popełnienia błędów, wielu z nich rezygnowało z podejmowania próby poszukiwania inności, z łatwością poddawali się.

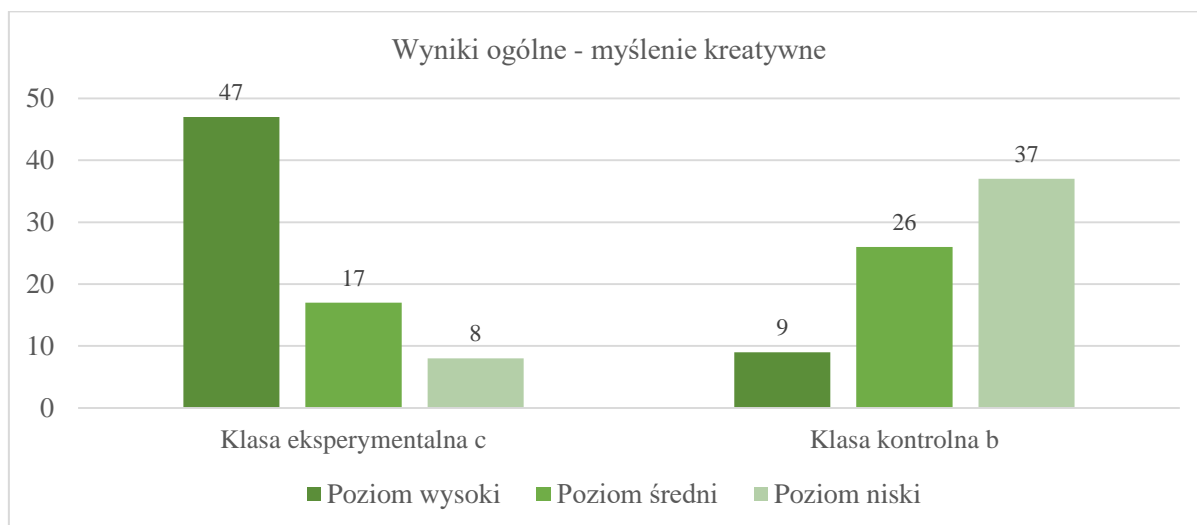
Tabela 25. Zestawienie wyników ogólnych, uzyskanych w czasie trwania eksperymentu, (wrzesień 2015- czerwiec 2018), **kreatywne myślenie**

Poziom umiejętności	Miesiąc, rok Liczba punktów	Wrzesień 2015		Czerwiec 2016		Czerwiec 2017		Czerwiec 2018		Ogółem	
		E	K	E	K	E	K	E	K	E	K
Poziom wysoki	10-8	0	1	16	2	16	2	15	4	47	9
Poziom średni	7-4	11	4	2	6	1	5	3	11	17	26
Poziom niski	3-0	7	13	0	10	1	11	0	3	8	37

Źródło: opracowanie własne. **E – klasa eksperymentalna**, **K – klasa kontrolna**

W tabeli numer 25 przedstawiono liczbę uczniów, którzy w badaniu testem (OPTPiKA) osiągnęli określony poziom umiejętności w zakresie kreatywnego myślenia. W klasie eksperymentalnej „c” ogółem wysoki poziom osiągnęło 47. uczniów, średni poziom 17. uczniów, poziom niski 8. uczniów. W klasie kontrolnej „b” najwyższy poziom osiągnęło 9. uczniów, poziom średni 26. uczniów, poziom niski 37. uczniów. Stosowanie *heurystycznej metody nauczania śpiewu* przyczyniło się do otwierania na nowości, sprawdzenie swoich możliwości bez obawy poniesienia porażki. Uczeń częściej samodzielnie uaktywniał się, co ułatwiało mu pokonywanie wewnętrznych inhibitorów twórczości. Taka umiejętność dodawała uczniowi więcej pewności siebie, co stymulowało jego twórcze i kreatywne myślenie m.in. np. podczas tworzenia melodii lub rytmizowania podanych tekstów, wierszy, haseł, przysłów, zagadek, itp.

Wykres 14. Graficzne ujęcie liczby uczniów ze względu na osiągnięty poziom - wyniki ogólne uzyskane testem (OPTPiKA) w czasie trwania eksperymentu, (wrzesień 2015- czerwiec 2018), **kreatywne myślenie**



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 14 uwypukla stopień oddziaływania twórczych warsztatów muzycznych na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów. W klasie eksperymentalnej „c” poziom wysoki, średni i niski jest prawie odwrotnie proporcjonalny do uzyskanych poziomów w klasie kontrolnej „b”.

6.2.3. Oryginalność myślenia i wyobraźnia twórcza badanych uczniów - wyniki Testu rysunkowego Kate Franck

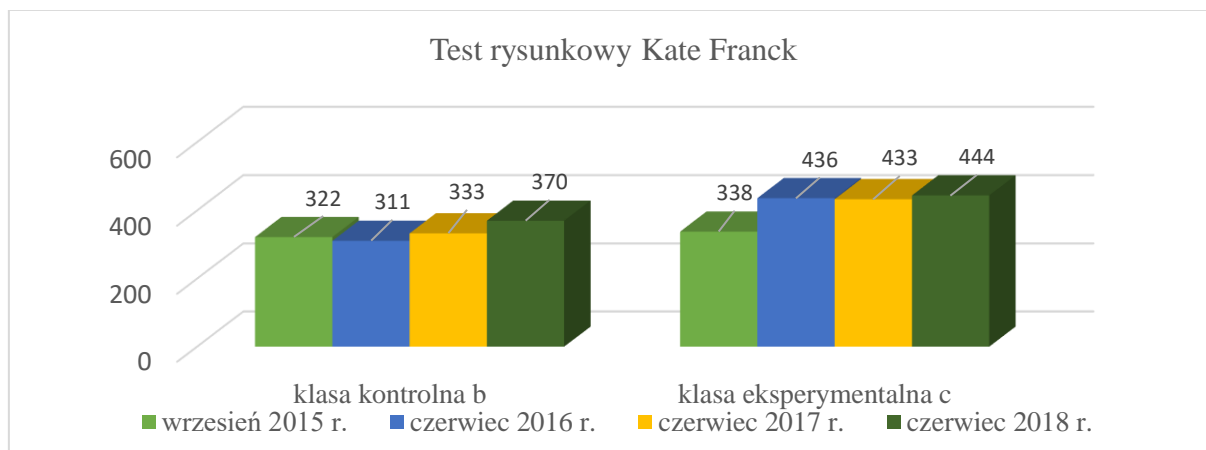
W badaniach eksperymentalnych zastosowano również Test rysunkowy **Kate Franck**⁷⁷⁸, test skojarzeń graficznych, który mierzy oryginalność myślenia i wyobraźnię twórczą. Na podstawie narysowanych 12 różnych znaków geometrycznych (traktowanych jako figury wyjściowe rysunku) umieszczonych w 12. oddzielnych oknach na arkuszu A-4, uczeń dorysowywał różne formy tak, aby powstał „ciekawny rysunek”. Rysunki uczniów oceniano według podanego kryterium: 1punkt za schematyczne połączenie ze sobą elementów, figur; 2 punkty za dorysowanie dodatkowych elementów: kropki, kreski, przedłużenia, uzupełnienia, wyeksponowanie głównego tematu i 3 punkty za bogactwo szczegółów, humor, abstrakcja, intencjonalne wyjście poza ramkę, oryginalność (uwzględniono co najmniej 3 spełnione warunki spośród wymienionych). Jeżeli powtarzały się dane elementy w oknach rysunkowych wówczas liczono jako jeden. W tym teście każde dziecko mogło uzyskać maksymalnie

⁷⁷⁸ Opis realizacji zadań testowych zaczerpnięty został z publikacji: M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności. Programu stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005, s. 27-28; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka – teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok 2003, s. 104; K. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1997, s. 74.

36 punktów. Dla ogólnej oceny prac, ustalono poziomy: od 1-15 punktów – poziom niski, 16-26 punktów – poziom przeciętny i 27-36 punktów poziom wysoki.

Uczniowie podczas badania, aby uniknąć ewentualnego odrysowywania od kolegi, siedzieli w oddzielnych ławkach. Byli zaopatrzeni w zestaw kredek i flamastrów. Rysunki uzupełniali według swojego pomysłu. Test nie był ograniczony czasem, uczeń sam decydował o skończeniu swojej pracy.

Wykres 15. Porównanie wyników Testu rysunkowego Kate Franck w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” w trzyletnim cyklu kształcenia (2015-2018)



Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu numer 15 wynika, że po przeprowadzeniu Testu rysunkowego Kate Franck, w początkowej fazie eksperymentu we wrześniu 2015 r. w obydwu klasach poziom skojarzeń graficznych był wyrównany. Po pierwszym roku nauki, w klasie kontrolnej „b” odnotowano minimalny spadek oryginalności myślenia (rysunki były schematyczne, niestaranne), natomiast w klasie eksperymentalnej „c” uczniowie wykazali się większą pomysłowością, rysunki były bogatsze w szczegóły i starannie wykonane. Pod koniec klasy II w czerwcu 2017 r., poziom myślenia oryginalnego w klasie kontrolnej wzrósł, a w klasie eksperymentalnej utrzymał się na podobnym poziomie. W końcowej fazie eksperymentu, w czerwcu 2018 r., jak wskazują wyniki, poziom oryginalności myślenia w klasie kontrolnej „b” wzrósł, jednak w stosunku do klasy eksperymentalnej „c” nadal utrzymywał się na niższym poziomie.

Tabela 26. Zestawienie uzyskanych wyników Testu rysunkowego Kate Franck pod względem poziomu (niski, średni, wysoki) w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”

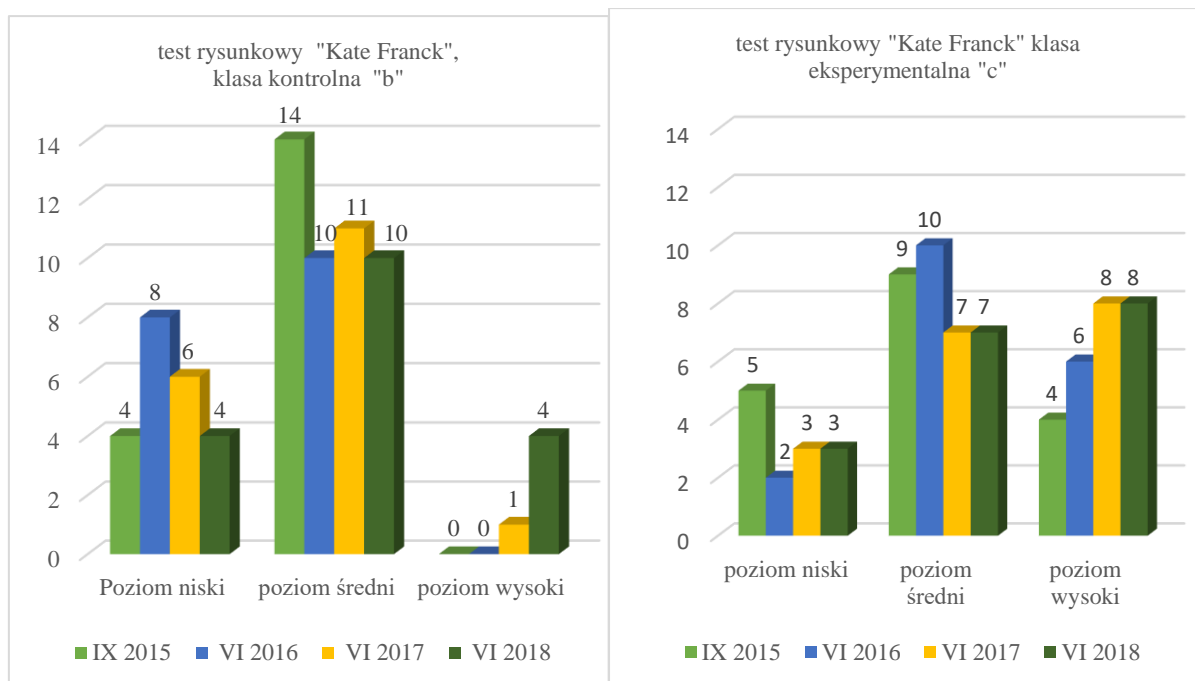
Poziomy	punkty	Klasa kontrolna „b”				Klasa eksperymentalna „c”			
		IX 2015	VI 2016	VI 2017	VI 2018	IX 2015	VI 2016	VI 2017	VI 2018
poziom niski	1-15	4	8	6	4	5	2	3	3
poziom średni	16-26	14	10	11	10	9	10	7	7
poziom wysoki	27-36	0	0	1	4	4	6	8	8

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli numer 26 ujęto wyniki testu rysunkowego Kate Franck, pod względem uzyskanych poziomów. W początkowej fazie eksperymentu, w klasie kontrolnej „b”, na **poziomie niskim** (1-15 punktów) we wrześniu 2015 r. znalazło się 4. uczniów, w czerwcu 2016 r. było 8. uczniów. Po drugim roku nauki, w czerwcu 2017 r., ten poziom reprezentowało 6. uczniów, a w ostatniej fazie eksperymentu, tzn. pod koniec klasy III, w czerwcu 2018 r., ponownie 4. uczniów, jak w fazie początkowej. Natomiast, w klasie eksperymentalnej „c”, poziom niski (1-15 punktów) we wrześniu 2015 r. reprezentowało 5. uczniów, w czerwcu 2016 r. znalazło się 2. uczniów. Po drugim roku nauki w czerwcu 2017 r. i po trzecim roku nauki w czerwcu 2018 r. na poziomie niskim było po 3. uczniów. Na podstawie tabeli można wnioskować, że w klasie kontrolnej, poziom niski reprezentowała większa liczba uczniów niż w klasie eksperymentalnej.

W początkowej fazie eksperymentu, w klasie kontrolnej „b”, na **poziomie średnim** (16-26 punktów) we wrześniu 2015 r. znalazło się 14. uczniów, w czerwcu 2016 r., o czworo mniej czyli 10. uczniów. Po drugim roku nauki, w czerwcu 2017 r., ten poziom reprezentowało 11. uczniów, a pod koniec klasy III, w czerwcu 2018 r., ponownie 10. uczniów. W klasie eksperymentalnej „c”, poziom średni (16-26 punktów) we wrześniu 2015 r. reprezentowało 9. uczniów, w czerwcu 2016 r. było 10. uczniów. W czerwcu 2017 r., po drugim roku nauki i po trzecim roku nauki w czerwcu 2018 r., na poziomie średnim znalazło się po 7. uczniów. W oparciu o tabelę zauważa się, że w ciągu trzyletniego cyklu edukacyjnego, w klasie kontrolnej „b”, poziom średni reprezentowała najliczniejsza grupa uczniów, co się tyczy klasy eksperymentalnej „c”, poziom średni zajmowała znacznie mniejsza liczba uczniów niż w klasie kontrolnej. W początkowej fazie eksperymentu, w klasie kontrolnej „b”, na **poziomie wysokim** (27-36 punktów) we wrześniu 2015 r., ani w czerwcu 2016 r. nie znalazł się żaden uczeń. Po drugim roku nauki, w czerwcu 2017 r., ten poziom reprezentował tylko jeden uczeń, a w ostatniej fazie eksperymentu, tzn. pod koniec klasy III, w czerwcu 2018 r., 4. uczniów. Natomiast, w klasie eksperymentalnej „c”, poziom wysoki (27-36 punktów) we wrześniu 2015 r. reprezentowało 4. uczniów, w czerwcu 2016 r. znalazło się 6. uczniów. Po drugim roku nauki w czerwcu 2017 r. i po trzecim roku nauki w czerwcu 2018 r. na poziomie wysokim było po 8. uczniów. Jak wynika z powyższej analizy, klasa kontrolna „b” w Teście rysunkowym Kate Franck reprezentowała pewną stabilizację, utrzymywanie się na niskim i średnim poziomie. W klasie eksperymentalnej „c”, na poziomie wysokim znalazła się znacznie większa liczba uczniów niż w klasie kontrolnej „b”, co może świadczyć o przyspieszonym rozwoju oryginalności myślenia. Zgromadzone wyniki z Testu rysunkowego Kate Franck zostały zaprezentowane graficznie na wykresie numer 16.

Wykres 16. Zestawienie wyników Testu rysunkowego Kate Franck z uwzględnieniem poziomów (niski, średni, wysoki), w klasie kontrolnej „b” i w klasie eksperymentalnej „c”

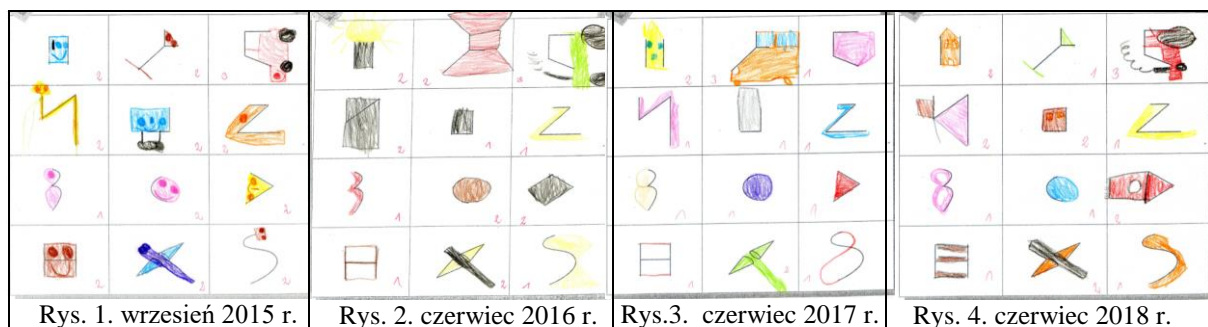


Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie wykresu numer 16 stwierdza się, że we wrześniu 2015 r. poziom niski w klasie **kontrolnej „b”** reprezentowało 4. uczniów, poziom średni 14. uczniów, poziomu wysokiego nie osiągnął żaden z uczniów. W czerwcu 2016 r. poziom niski odnotowano u 8. uczniów, a poziom średni u 10. uczniów. Podobnie jak w początkowej fazie eksperymentu, poziomu wysokiego nikt nie uzyskał. W kolejnym roku eksperymentu, w czerwcu 2017 r. na poziomie niskim w klasie kontrolnej „b” znalazło się 6. uczniów, na poziomie średnim 11. uczniów, a na poziomie wysokim jeden uczeń. W końcowej fazie eksperymentu, w czerwcu 2018 r. na poziomie niskim znalazło się 4. uczniów, na poziomie średnim 10. uczniów, a na wysokim 4. uczniów. W klasie **eksperymentalnej „c”** we wrześniu 2015 r. poziom niski reprezentowało 5. uczniów, poziom średni 9. uczniów, natomiast na poziomie wysokim znalazło się 4. uczniów. W czerwcu 2016 r. poziom niski odnotowano u 2. uczniów, poziom średni również 10. uczniów (tyle samo ile w klasie kontrolnej w tym czasie), natomiast poziom wysoki reprezentowało 6. uczniów. W czerwcu 2017 r. na poziomie niskim w klasie eksperymentalnej „c” znalazło się 3. uczniów, na poziomie średnim 7. uczniów, a na poziomie wysokim 8. uczniów. W końcowej fazie eksperymentu, w czerwcu 2018 r. wyniki na poziomie niskim, średnim i wysokim nie zmieniły się, co może świadczyć o pewnej stabilizacji w zakresie oryginalności myślenia.

Próbkę uchwycenia procesu rozwijania twórczej wyobraźni i oryginalności myślenia⁷⁷⁹ przeprowadzonej Testem rysunkowym Kate Franck⁷⁸⁰ zaprezentowano na przykładzie wybranych uczniów z klasy eksperymentalnej „c” i klasy kontrolnej „b”.

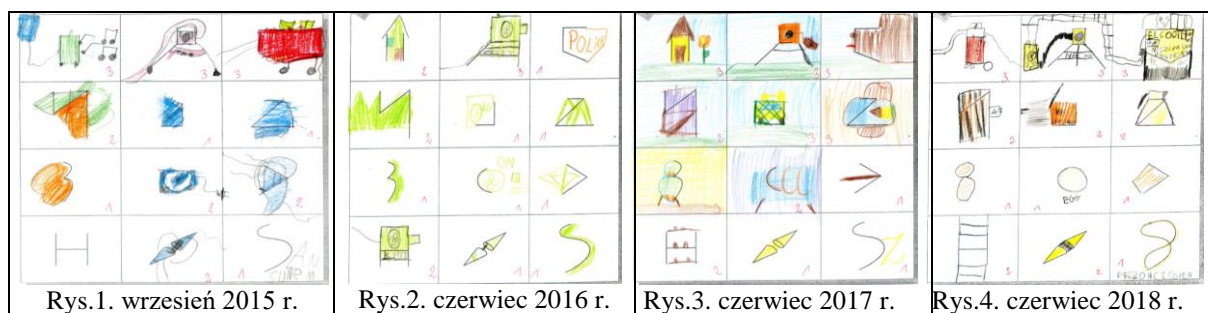
Prace rysunkowe uczniów **klasy kontrolnej „b”** w trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych (2015-2018) – w wyborze.



Rys. 1. Prace plastyczne Dawida z klasy kontrolnej „b”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

Zgromadzone rysunki Dawida ukazują skłonność ucznia do powielania schematów. Przeprowadzony test diagnozujący we wrześniu 2015 r. i weryfikacyjne testy w czerwcu 2016, 2017 i 2018 r. ukazują niewielkie zróżnicowanie w pracach. Brakuje pomysłu wykorzystania początkowej linii lub danego kształtu figury. Wzory linii najczęściej są poprawiane innym kolorem kredki. Odnotowano dążenie do zamknięcia danej figury, a także zauważono powtarzający się element w każdym teście, w postaci samochodu.



Rys. 2. Prace plastyczne Szymona z klasy kontrolnej „b”

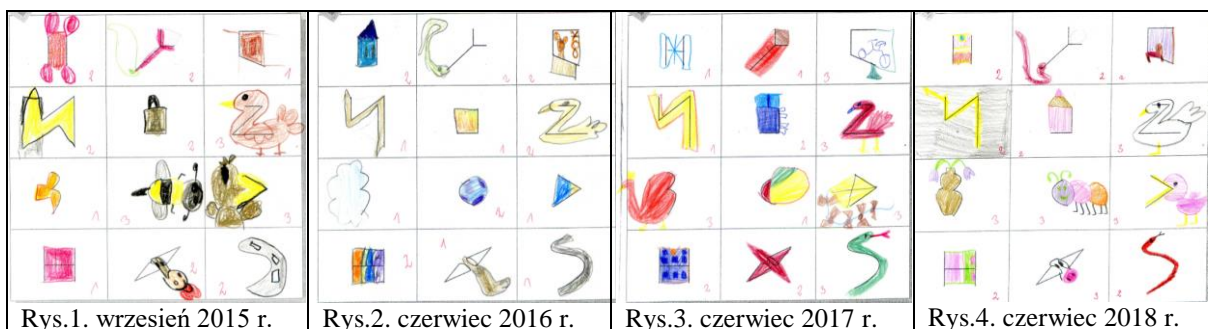
Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

Szymon starał się wypełnić każde okienko testu. W fazie diagnostycznej pierwsze trzy okienka zawierają pewne projekty, prawdopodobnie maszyn mechanicznych. Kolejne okienka w tym teście zostały niedbale wypełnione. Prawdopodobnie uczeń zniechęcił się do wysiłku umysłowego, odczuwał pustkę, ale też nie chciał oddać niewypełnionej pracy. W kolejnych testach zauważa się, że Szymon potrafił dłużej skupić się nad rysunkiem. Wykonał prace

⁷⁷⁹ Zob. R. Tarasiuk, *Wyobrażenia źródłem inspiracji i aktywności plastycznej. Aspekt psychologiczno-pedagogiczny*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur i R. Tarasiuk, Lublin 2014.

⁷⁸⁰ Dokładny opis testu, zamieszczono na s. 200. Wzór testu jako załącznik, aneks s. 360.

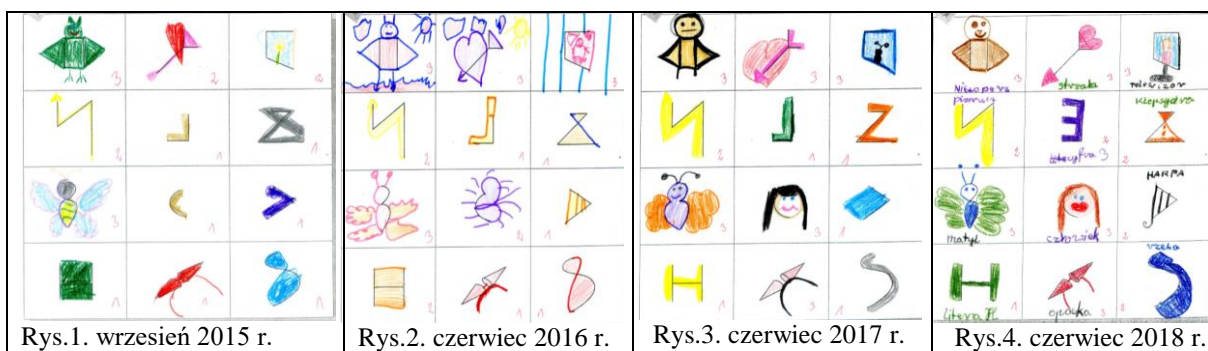
z pewnym namysłem. Na rys.3. widoczne jest użycie wielu barw, co świadczy o rozwoju myślenia i chęci ekspresyjnego wyrażenia swojego pomysłu. W ostatniej fazie eksperymentu Szymon skoncentrował się na pierwszych trzech okienkach, w których rysunki łączą się. Możliwe, że przedstawił warsztat pracy, o którym marzy lub jest mu znany. Na kolejne rysunki zabrakło pomysłu i chęci, które motywowałyby go do wysiłku.



Rys. 3. Prace plastyczne Paulinki z klasy kontrolnej „b”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

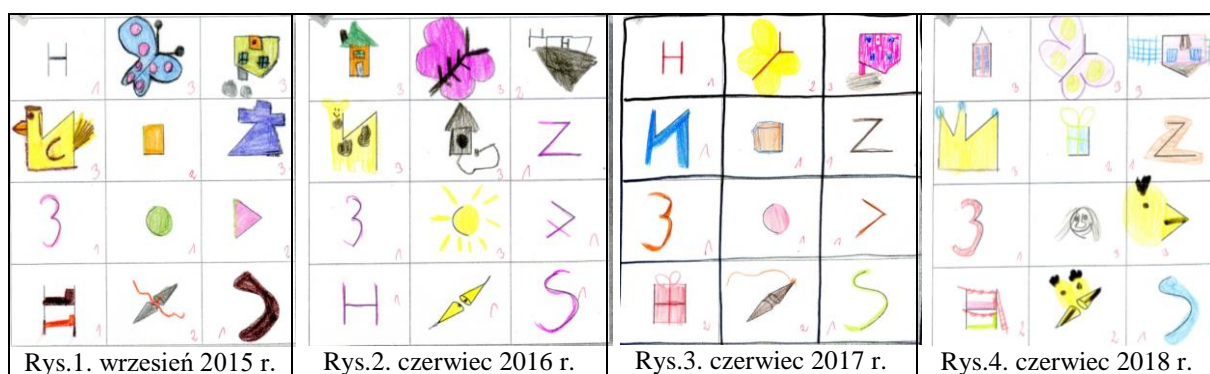
Paulinka nie bała się użyć różnych kolorów kredek. Prace tworzyła barwne, ale mało zróżnicowane pod względem „inności”. W każdym drugim rzędzie w ostatnim okienku widnieje kaczka lub ptaszek, dostrzega się pewien schemat i powielanie pomysłu. W kolejnych okienkach zauważa się skłonność do zamykania obwodów i wypełnienie kolorem powstałej figury. Wydaje się, że Paulinka w teście diagnozującym wykazała się większą ekspresją plastyczną niż w końcowej fazie eksperymentu. Można wywnioskować, iż potencjał twórczy stopniowo słabnie z powodu braku stymulacji twórczymi działaniami.



Rys.4. Prace plastyczne Oli z klasy kontrolnej „b”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

Prace plastyczne Oli ukazują stopniowy progres. Rysunki stają się bogatsze w szczegóły. Dziewczynka w ostatnim teście tworzyła obrazki, które podpisała. W każdym jednak teście widoczny jest ten sam motyw w tych samych okienkach np. nietoperz, strzałka z sercem, telewizor, piorun, następnie cyfra 3, klepsydra, motyl, później pojawił się człowiek, harfa, litera „H”, opaska i rzeka. Przedstawione rysunki świadczą o wyobraźni twórczej, jednakże brakuje tutaj giętkości i oryginalności myślenia.

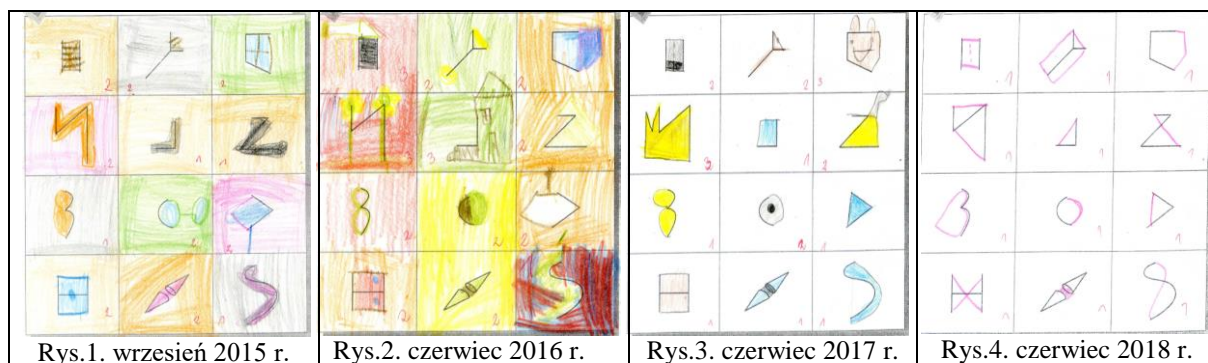


Rys. 5. Prace plastyczne Natalii z klasy kontrolnej „b”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

Natalia, podobnie jak jej koleżanka Ola, powieliła niektóre rysunki w każdym kolejnym teście. W okienkach widnieją te same obrazki: motylek, domek „do góry nogami” czy cyfra 3. Wydaje się, że test w fazie diagnostycznej wypadł najlepiej. W ostatnim teście pojawiają się też inne pomysły, aczkolwiek rysunki są wykonane z mniejszą starannością.

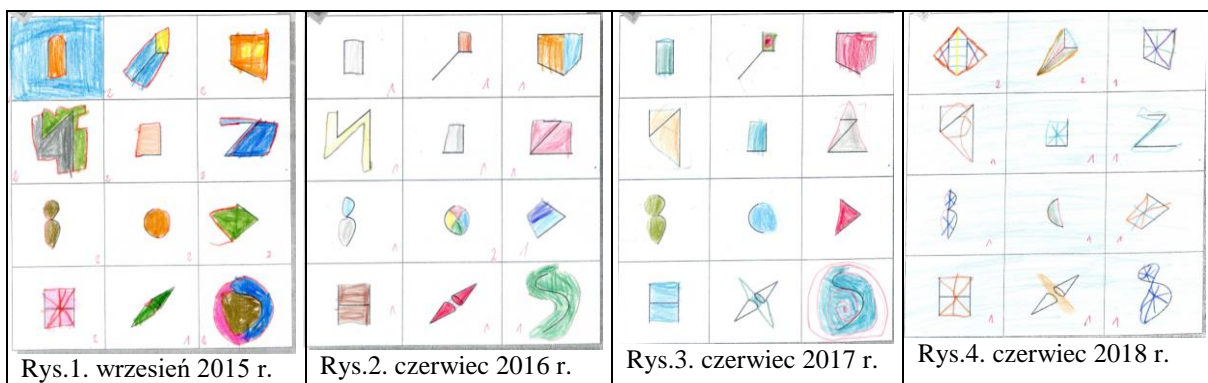
Prace rysunkowe uczniów **klasy eksperymentalnej „c”** w trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych (2015-2018) – w wyborze



Rys. 6. Prace plastyczne Mikołaja z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

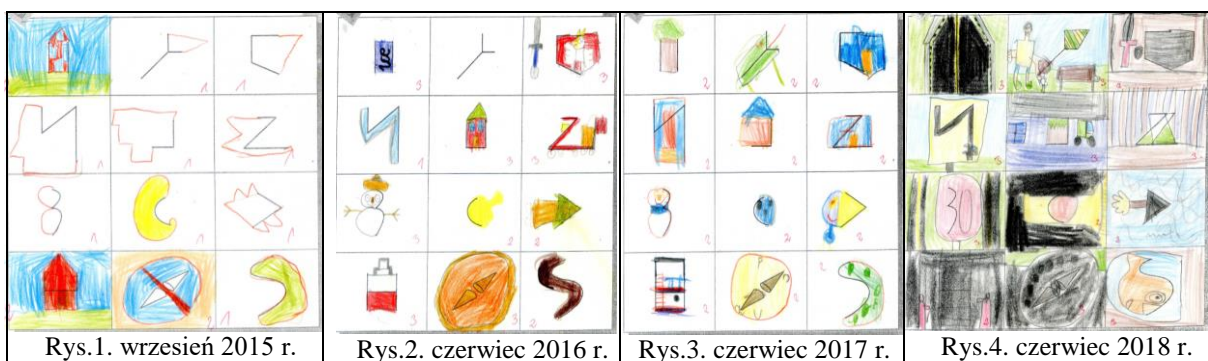
Mikołaj przez pierwszy rok nauki chętnie wykonywał polecenia, był zainteresowany zajęciami artystycznymi lubił kolorować i starał się wykończyć swoje dzieło. Na przełomie klasy II i III prace wykonywał szybko i mechanicznie, nie przykładając się do wysiłku umysłowego. Na rys. 3. sporadycznie użył innego koloru niż żółty, natomiast już w ostatniej fazie eksperymentu tylko schematycznie dopełniał brzegi figury. Na przykładzie Mikołaja zauważa się stopniowy regres. Uczeń zaczął niechętnie podejmować obowiązki szkolne, pismo stawało się mało czytelne. Przejawiał zachowania buntownicze i niechęć do podejmowania nowych artystycznych wyzwań. Ale chętnie bazował na tym czego się wcześniej nauczył. Z pewnością w tym przypadku czynnikiem zakłócającym było niewydolne wychowawczo środowisko rodzinne. Więcej o artystycznej aktywności ucznia, o jego zachowaniu przedstawiono w podrozdziale 6.3.1. na stronie 273, obserwacja indywidualizująca.



Rys. 7. Prace plastyczne Wiktora z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

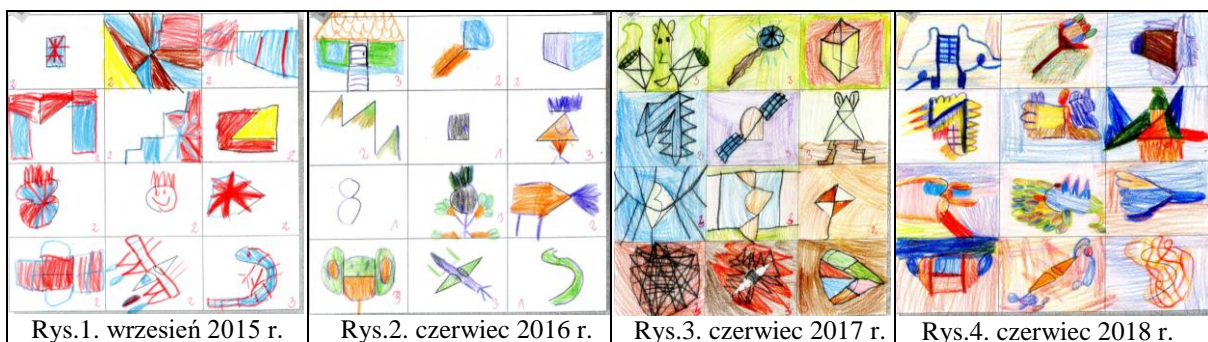
Na przykładzie Wiktora można zauważyć, że uczeń w początkowej fazie eksperymentu chętniej używał wielu kolorów. W kolejnych latach barwami wypełniał powstałe figury, a w końcowej fazie eksperymentu jedynie dorysowywał linie, którymi wypełniał środek utworzonej figury. Można wnioskować, że uczeń nie był zainteresowany testem. Chciał jak najszybciej oddać swoją pracę. Głównym inhibitorem twórczości była prawdopodobnie częsta rozłąka z matką. Problem ten został przybliżony w obserwacji indywidualizującej na str. 269.



Rys. 8. Prace plastyczne Bartka z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

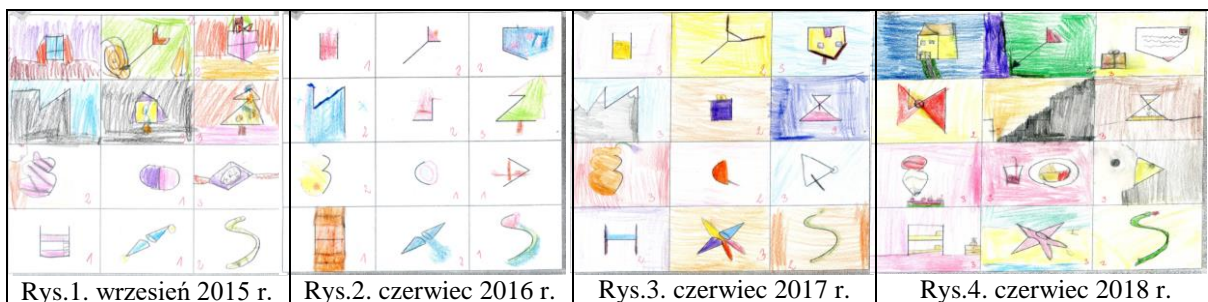
Test Bartka ujawnia stopniowy progres. W teście diagnostycznym uczeń tworzył różne figury geometryczne, niektóre z nich pokolorował. Jednak zbyt wolne tempo pracy zniechęciło go do wykończenia całego testu. W kolejnych testach pojawiły się konkretne obrazki np. bałwanek, domek, godło. W końcowej fazie eksperymentu Bartek wypełnił całe okienka. Niektóre z dużą starannością. Zauważa się ciekawe pomysły, włożony wysiłek i wytrwałość dziecka w wykończenie testu. Użycie dużej ilości czarnego koloru, w tym przypadku jest przypadkowe i raczej nie sygnalizuje niczego złego. Bartek w swoich poczynaniach zrobił znaczące postępy. Stymulowanie twórczymi warsztatami sprawiło, że na przełomie klasy II i III, zaczął wierzyć w siebie, stał się aktywny artystycznie, co sprawiało mu wiele satysfakcji. W obserwacji indywidualizującej, na stronie 274 zaprezentowano twórczą aktywność ucznia.



Rys. 9. Prace plastyczne Filipa z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

W teście diagnozującym Filip użył niewielu barw. W kolejnym teście rysował domki, góry, postaci z bajek itp. Jednak z czasem uległ całkowitej abstrakcji i następne prace wykonał w sposób zupełnie inny niż poprzednio i inaczej niż koledzy. Sumiennie wypełnił wszystkie okienka. Starał się, aby każdy rysunek był inny i starannie wykończony. Chłopiec obrazując swoje pomysły używał wielu kolorów. Zauważa się, że malowanie kredkami sprawiało mu wiele radości. Tworzył ciekawe barwne wzory różniące się od siebie. Stymulowanie twórczymi warsztatami muzycznymi prawdopodobnie synchronizowało z wyobraźnią plastyczną dziecka.



Rys. 10. Prace plastyczne Anitki z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

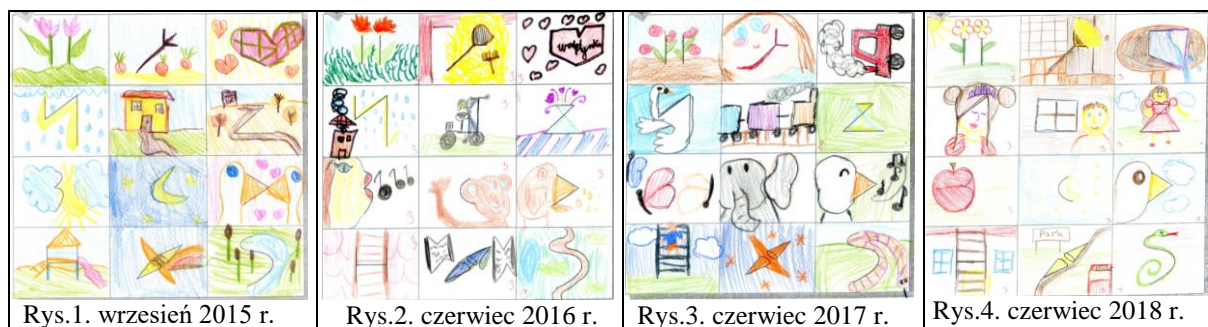
Prace rysunkowe Anity ujawniają stopniowy rozwój wyobraźni twórczej i jej zdolności plastyczne. Kolejne rysunki w teście są coraz bardziej przemyślane i raczej różniące się od siebie, co świadczy o procesie rozwoju twórczego myślenia. W ostatnim teście dziewczynka postarała się dokładnie wykonać zadanie. Barwnie i pomysłowo wypełniła wszystkie okienka.



Rys.11. Prace plastyczne Zosi z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

Zosia w początkowym teście pozwoliła sobie na niedokończenie kilku figur. Możliwe, że odczuwała znużenie i niechęć do kontynuowania wzmożonego wysiłku. W kolejnych testach wykazywała się dużą wyobraźnią twórczą. Prace plastyczne wykonała z dużym zaangażowaniem używając przy tym wielu kolorów. W każdym okienku przedstawiła inny projekt. W ostatnim teście połączyła cztery obrazki (1 poziomo, 3 pionowo), co w efekcie tworzy całość. Zosia wyszła poza obszar okienka. Kompozycja taka może świadczyć o chęci podejmowania ryzyka, poszukiwania inności, wykazywania się własną inwencją twórczą.



Rys. 12. Prace plastyczne Amelki z klasy eksperymentalnej „c”

Źródło: materiał dokumentujący aktywność ucznia, wynik Testu rysunkowego Kate Franck.

Amelka już podczas badań diagnostycznych ujawniła swoje zdolności artystyczne. W teście rysunkowym Kate Franck, dziewczynka wykazała się dużą wyobraźnią twórczą. Każdy test wykonała z dużą starannością i przemyślaną inwencją. Początkowe linie wykorzystwała do różniących się między sobą obrazków. Wszystkie okienka kompletnie wypełniła pastelowymi barwami, dzięki czemu uzyskała równowagę plastyczną. Amelka wykazała się myśleniem dywergencyjnym przejawiającym się w płynności, giętkości i oryginalności myślenia co ujawniają przedstawione powyżej prace rysunkowe uczennicy.

Test rysunkowy Kate Franck, przeprowadzony w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” ukazał zróżnicowany potencjał twórczy uczniów w obydwu klasach. Zaprezentowane prace rysunkowe pokazują indywidualny i nierówny, w swym procesie rozwój wyobraźni twórczej każdego dziecka. W klasie kontrolnej „b” uczniowie najczęściej rysowali takie same obrazki podczas kolejnego badania. Prace były mało zróżnicowane, mało barwne i nie wypełniały całości okienka. W klasie eksperymentalnej „c” zauważa się tendencję do poszukiwania inności. Powstawały rysunki oryginalne, barwne i dobrze przemyślane szczególnie w ostatnim badaniu testem rysunkowym. Oczywiście w jednej, jak i drugiej klasie byli uczniowie borykającymi się z pewnymi deficytami rozwojowymi lub trudnymi sytuacjami rodzinnymi, które działały hamująco na proces rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności. Twórcze warsztaty muzyczne z pewnością stymulowały kreatywne myślenie.

6.2.4. Postawa twórcza badanych uczniów z perspektywy wyników testu „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” Katarzyny Krasoń

W badaniach eksperymentalnych zastosowano standaryzowane narzędzie badawcze w postaci testu „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych”, K. Krasoń. Narzędzie ma charakter diagnostyczny, za pomocą testu (SPTO) określono poziom postawy twórczej reprezentowany przez ucznia w wieku 7-9 lat. Diagnoza została przeprowadzona pod koniec klasy I (6-7-latki), kiedy uczniowie osiągnęli odpowiedni wiek (7 lat) następnie pod koniec kl. II i III. Zachowując odstęp czasowy zgodnie z procedurą badawczą. Przebieg testu. Na tablicy multimedialnej wyświetlono ilustracje testu, tak, aby uczniowie mogli uważnie przyjrzeć się zaistniałej sytuacji. Każdy uczeń otrzymał arkusz z numerami pytań i odpowiedziami A lub B do zaznaczenia „kółkiem” wybranej przez siebie odpowiedzi, w ostatnim pytaniu (A lub B i C lub D). Podczas testu nauczyciel czytał polecenia, po czym upewniał się czy uczniowie zrozumieli sens. Formularz uczniowie wypełniali „równym frontem”. Po każdym poleceniu i dokonaniu wyboru przez uczniów, nauczyciel podawał kolejną ilustrację i odczytywał pytanie. Narzędzie (SPTO) jest głównie przeznaczone dla nauczyciela i może być spożytkowane w celu lepszego poznania klasy, a także określenia dynamiki kształtowania postawy twórczej (wówczas wymaga powtórzenia, z zachowaniem odstępu czasowego – co najmniej 12 miesięcy co też uczyniono w niniejszych badaniach)⁷⁸¹. Dodatkowo w czerwcu, po tygodniu od przeprowadzonego testu (SPTO), zastosowano cz. II, weryfikacyjną (SPTO)⁷⁸². W celu uniknięcia schematycznego wyboru obrazków i ewentualnego znużenia uczniów Autorka narzędzia badawczego zaleciła przeprowadzenie badań testem weryfikacyjnym (SPTO), cz. II, który różnił się od pierwszego jedynie innymi obrazkami, do których odnosili się uczniowie. Test przeprowadzono w ten sam sposób, jak część diagnostyczną. Test (SPTO) składa się z dwóch modułów. Moduł I – identyfikacyjny oraz moduł II – samooceniający. Badania dostarczyły informacji w zakresie: dywergencji, motywacji, (elaboracji czynności nowych i stosunku do niepowodzeń dziecka z perspektywy obserwatora) – moduł I oraz w zakresie autorefleksji w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym – moduł II. W tabeli numer 27 zestawiono twórczy potencjał badanych uczniów klasy eksperymentalnej I „c” i klasy kontrolnej I „b”.

⁷⁸¹ Ibidem, s. 41.

⁷⁸² Zob. K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I-III, PDF, Kraków 2011, cz. I i cz. II (weryfikacyjna, test z udostępnionym narzędziem badawczym, przeprowadzono za zgodą autorki).

Tabela 27. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej I „c” i klasy kontrolnej I „b” (poziom niski, średni, wysoki), **czerwiec 2016 r.**

Poziom/ 18 uczniów	Moduł I (identyfikacyjny) - radzenie sobie z niepowodzeniem				Moduł II (samooceniający) - radzenie sobie z sytuacją trudną			
	Aspekt dywergencyjny		Aspekt motywacyjny		Aspekt interpersonalny		Aspekt intrapersonalny	
Klasa	I „c”	I „b”	I „c”	I „b”	I „c”	I „b”	I „c”	I „b”
Niski	6 4dz./2chł.	8 2dz./6chł.	6 4dz./2chł.	6 2dz./4chł.	1 1dz./chł.	1 1dz./chł.	6 4dz./2chł.	13 6dz./7chł.
Średni	10 6dz./4chł.	10 8dz./2chł.	9 6dz./3chł.	12 8dz./4chł.	3 2dz./1chł.	6 3dz./3chł.	10 6dz./4chł.	5 4dz./1chł.
Wysoki	2 1dz./1chł.	0 dz./chł.	3 1dz./2chł.	0 dz./chł.	14 8dz./6chł.	11 6dz./5chł.	2 1dz./1chł.	0 dz./chł.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Omawiając wyniki modułu pierwszego (identyfikacyjnego) można stwierdzić, iż w klasie eksperymentalnej I „c” niski poziom **dywergencji** osiągnęło 6. uczniów (4dz. i 2chł.), średni poziom 10. uczniów (6dz. i 4chł.), wysoki poziom 2. uczniów (1dz. i 1chł.). Dla porównania, w klasie kontrolnej I „b” niski poziom dywergencji pojawił się u 8. uczniów (2dz. i 6chł.), poziom średni ujawniło również 10. uczniów (8dz. i 2chł.), natomiast wysokiego poziomu nie osiągnęło żadne dziecko. Korzystniej wypadła klasa eksperymentalna I „c”. Prawdopodobnie stymulacja twórczością muzyczno-artystyczną wpłynęła korzystnie na myślenie, chęć poszukiwania innych rozwiązań oraz zdobywania satysfakcji z podjętego wysiłku. W zakresie **motywacji** w klasie eksperymentalnej na poziomie niskim znalazło się 6. uczniów (4dz. i 2 chł), na poziomie średnim 9. uczniów (6dz. i 3chł.), a na poziomie wysokim 3. uczniów (1dz. i 2chł.). Dla porównania w klasie kontrolnej, poziom niski reprezentowało również 6. uczniów (2dz. i 4chł), na poziomie średnim znalazło się, aż 12. uczniów (8dz. i 4chł.), jednak poziomu wysokiego nikt z tej klasy nie osiągnął.

Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym), warto zwrócić uwagę, że w klasie eksperymentalnej „c”, w aspekcie **interpersonalnym** na niskim poziomie znalazła się 1. dziewczynka, średni poziom dotyczył 3. uczniów (2dz. i 1chł.), a na wysokim poziomie znalazło się aż 14. uczniów (8dz. i 6chł.). W klasie kontrolnej „b”, niski poziom reprezentowała również 1 dziewczynka podobnie jak w klasie eksperymentalnej. Na poziomie średnim było 6. uczniów (3dz. i 3chł.), natomiast na wysokim poziomie odnotowano 11. uczniów (6dz. i 5chł.). Uzyskany poziom w obydwu klasach wskazuje na umiejętność samodzielnego radzenia sobie uczniów z trudną sytuacją na miarę swoich możliwości. W aspekcie **intrapersonalnym** w klasie eksperymentalnej I „c” niski poziom reprezentowało 6. uczniów (4dz. i 2chł.), na poziomie średnim było 10. uczniów (6dz. i 4chł.), a na wysokim 2. uczniów (1dz. i 1chł.) – tak samo jak w aspekcie dywergencji. W klasie kontrolnej I „b” na niskim poziomie znalazło się 13. uczniów (6dz. i 7 chł.), na poziomie średnim 5. uczniów (4dz.

i 1 chł.), jednak poziomu najwyższego nie osiągnął żaden uczeń. Uzyskane wyniki badań testem Katarzyny Krasoń „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) w zakresie cech motywacji i postaw twórczych badanych uczniów klas pierwszych przedstawia poniższa tabela numer 28.

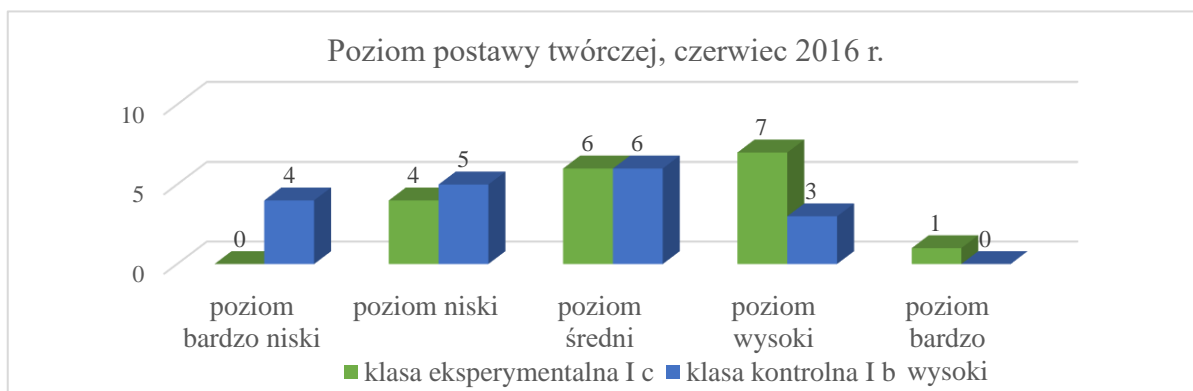
Tabela 28. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna I „c” i klasa kontrolna I „b”, **czerwiec 2016 r.**

Poziom postawy twórczej	klasa eksperymentalna I „c” /18 uczniów				klasa kontrolna I „b” /18 uczniów			
	steny		punkty		steny		punkty	
Poziom bardzo niski	1-2	0	0-5	0	1-2	4	0-5	4
Poziom niski	3-4	4	6-8	4	3-4	5	6-8	5
Poziom średni	5-6	6	9-11	6	5-6	6	9-11	6
Poziom wysoki	7-8	7	12-14	7	7-8	3	12-14	3
Poziom bardzo wysoki	9-10	1	15-17	1	9-10	0	15-17	0

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Zgromadzone wyniki poziomu postawy twórczej, z tabeli numer 28, zostały przedstawione graficznie na wykresie numer 17.

Wykres 17. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej I „c” i klasie kontrolnej I „b”, **czerwiec 2016 r.**



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Analizując powyższy wykres numer 17, w klasie eksperymentalnej I „c”, w czerwcu 2016 r., na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski reprezentowało czworo uczniów, poziom średni sześciu uczniów, poziom wysoki siedmiu uczniów, poziom bardzo wysoki reprezentowało jedno dziecko. W klasie kontrolnej I „b” zaś, na bardzo niskim poziomie było czworo uczniów, na niskim poziomie pięcioro, na poziomie średnim znalazło się sześcioro uczniów, na poziomie wysokim troje dzieci, natomiast na bardzo wysokim poziomie nie było żadnego dziecka. W obydwu klasach zbliżone wyniki znajdowały się na poziomie niskim i średnim. W tabeli numer 29, zaprezentowano wyniki badań w zakresie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej II „c” i klasy kontrolnej II „b”.

Tabela 29. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej II „c” i klasy kontrolnej II „b” (poziom niski, średni, wysoki), **czerwiec 2017 r.**

Poziom/ 18 uczniów	Moduł I (identyfikacyjny) - radzenie sobie z niepowodzeniem				Moduł II (samooceniający) - radzenie sobie z sytuacją trudną			
	Aspekt dywergencyjny		Aspekt motywacyjny		Aspekt interpersonalny		Aspekt intrapersonalny	
Klasa	II „c”	II „b”	II „c”	II „b”	II „c”	II „b”	II „c”	II „b”
Niski	2 0dz./2chł.	8 4dz./4 chł.	1 1dz./ 0chł.	5 3dz./2 chł.	3 1dz./2chł.	0 dz./chł.	7 4dz./ 3chł.	14 8dz./6chł.
Średni	9 4dz./5chł.	8 5dz./3chł.	16 9 dz./7 chł.	13 7dz./6chł.	3 3dz./chł.	9 6dz./3chł.	10 7dz./ 3chł.	2 2dz./chł.
Wysoki	6 6dz./0chł.	2 1dz. /1 chł.	1 1dz./ chł.	0 dz./chł.	12 7dz./5chł.	9 4dz./ 5chł.	1 1dz. /chł.	2 dz./2chł.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Omawiając wyniki modułu pierwszego (identyfikacyjnego), w oparciu o tabelę numer 29, można stwierdzić, iż w klasie eksperymentalnej II „c” niski poziom **dywergencji** osiągnęło 2. chłopców, średni poziom 9. uczniów (4dz. i 5chł.), wysoki poziom 6. dziewczynek. Dla porównania, w klasie kontrolnej II „b” niski poziom dywergencji pojawił się u 8. uczniów (4dz. i 4chł.), poziom średni ujawniło 8. uczniów (5dz. i 3chł.), natomiast na wysokim poziomie znalazło się 2. uczniów (1dz. i 1chł.). Korzystniej wypadła klasa eksperymentalna II „c”, ponieważ zwiększyła się liczba uczniów reprezentujących poziom średni i wysoki w stosunku do poprzedniego roku. Zauważa się zwiększony stopień myślenia dywergencyjnego. W klasie kontrolnej II „b” najwięcej uczniów reprezentowało poziom niski i poziom średni. W zakresie **motywacji** w klasie eksperymentalnej, na poziomie niskim znalazła się 1. dziewczynka, na poziomie średnim 16. uczniów (9dz. i 7chł.). Poziom wysoki osiągnęła 1. dziewczynka. Dla porównania w klasie kontrolnej II „b”, na poziomie niskim znalazło się 5. uczniów (3dz. i 2chł.), na średnim poziomie 13. uczniów (7dz. i 6chł.), jednak wysokiego poziomu nikt nie osiągnął.

Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym), w klasie eksperymentalnej II „c”, w aspekcie **interpersonalnym** niski poziom uzyskało 3. uczniów (1dz. i 2chł.), średni poziom zdobyły 3. dziewczynki. Na poziomie wysokim znalazło się 12. uczniów (7dz. i 5chł.). W klasie kontrolnej II „b”, na niskim poziomie nie znalazło się żadne dziecko. Natomiast na średnim poziomie odnotowano 9. uczniów (6dz. i 3chł.), i podobnie na wysokim poziomie 9. uczniów (4dz. i 5chł.) W aspekcie **intrapersonalnym**, w klasie eksperymentalnej II „c”, niski poziom reprezentowało 7. uczniów (4dz. i 3chł.), na poziomie średnim znalazło się 10. uczniów (7dz. i 3chł.), a na wysokim 1 dziewczynka. W klasie kontrolnej II „b”, na niskim poziomie było 14. uczniów (8dz. i 6chł.), na poziomie średnim znalazły się 2. dziewczynki, zaś na wysokim poziomie ujawniono 2. chłopców.

Podsumowując uzyskane wyniki można wysunąć wniosek, że w klasie eksperymentalnej II „c”, prowadzone zajęcia według przyjętej strategii twórczych warsztatów muzycznych, korzystnie wpłynęły na rozwój kontaktów interpersonalnych, co świadczy o wytworzeniu się silnych więzi społecznych i umiejętności współpracy w tej klasie. W aspekcie intrapersonalnym uczniowie z klasy eksperymentalnej uzyskali równie znaczący poziom w stosunku do klasy kontrolnej. Uczniowie klasy II „c”, poprzez twórcze działania muzyczne, uczyli się podejmować ryzyko. Zachęceni do prezentacji swoich pomysłów, pokonywali swoją nieśmiałość i słabe strony, wyciągali wnioski i motywowali się do własnego rozwoju. Świadomie analizowali zachowania swoje i innych w różnych sytuacjach życia klasowego.

Uzyskane wyniki badań testem Katarzyny Krasoń „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) w zakresie cech motywacji i postaw twórczych badanych uczniów klas drugich przedstawia poniższa tabela numer 30.

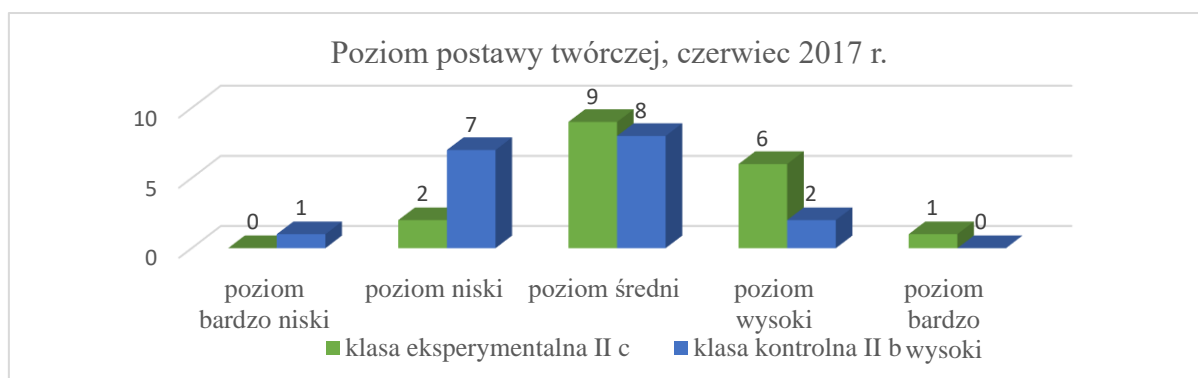
Tabela 30. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna II „c” i klasa kontrolna II „b”, **czerwiec 2017 r.**

Poziom postawy twórczej	klasa eksperymentalna II „c” /18 uczniów				klasa kontrolna II „b” /18 uczniów			
	steny		punkty		steny		punkty	
Poziom bardzo niski	1-2	0	0-5	0	1-2	1	0-5	1
Poziom niski	3-4	2	6-8	2	3-4	7	6-8	7
Poziom średni	5-6	9	9-11	9	5-6	8	9-11	8
Poziom wysoki	7-8	6	12-14	6	7-8	2	12-14	2
Poziom bardzo wysoki	9-10	1	15-17	1	9-10	0	15-17	0

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Zaprezentowane wyniki w tabeli numer 30 w zakresie poziomu postawy twórczej w klasie eksperymentalnej II „c” i klasie kontrolnej II „b” zostały przedstawione graficznie na wykresie numer 18.

Wykres 18. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej II „c” i klasie kontrolnej II „b”, **czerwiec 2017 r.**



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Powyższy wykres numer 18, w klasie eksperymentalnej II „c”, w czerwcu 2017 r., na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski reprezentowało jedno dziecko, poziom średni dziewięciu uczniów, poziom wysoki sześciu uczniów, poziom bardzo wysoki reprezentowało jedno dziecko. W klasie kontrolnej II „b” zaś, na bardzo niskim poziomie było jedno dziecko, na niskim poziomie siedmioro, na poziomie średnim znalazło się ośmioro uczniów, na poziomie wysokim dwoje dzieci, natomiast bardzo wysokiego poziomu nie osiągnęło żadne dziecko. W obydwu klasach zbliżone wyniki znajdowały się na poziomie średnim.

W poniższej tabeli 31, zaprezentowano wyniki badań w zakresie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej III „c” i klasy kontrolnej III „b”.

Tabela 31. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej III „c” i klasy kontrolnej III „b” (poziom niski, średni, wysoki), **czerwiec 2018 r.**

Poziom/ 18 uczniów	Moduł I (identyfikacyjny) - radzenie sobie z niepowodzeniem				Moduł II (samooceniający) - radzenie sobie z sytuacją trudną			
	Aspekt dywergencyjny		Aspekt motywacyjny		Aspekt interpersonalny		Aspekt intrapersonalny	
Klasa	III „c”	III „b”	III „c”	III „b”	III „c”	III „b”	III „c”	III „b”
Niski	1 dz./1chł.	9 3dz./6chł.	2 2dz./chł.	6 4dz./2chł.	1 dz./1chł.	2 1dz./1chł.	8 3dz./ 5 chł.	11 6dz./5chł.
Średni	11 8dz./3chł.	8 7dz./1chł.	16 9dz./7chł.	11 5dz./6chł.	11 7dz./4chł.	7 5dz./ 2chł.	8 6 dz./ 2chł.	3 3dz./ chł.
Wysoki	6 3dz./3chł.	1 dz. /1chł.	0 dz./chł.	1 1dz./chł.	6 4dz./2chł.	9 4dz./ 5chł.	2 2dz. /chł.	3 1 dz./2chł.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Zaprezentowane wyniki modułu pierwszego (identyfikacyjnego), przedstawionego w tabeli numer 31, obrazują, iż w klasie eksperymentalnej III „c” na niskim poziomie **dywergencji** znalazł się 1. chłopiec, na średnim poziomie 11. uczniów (8dz. i 3chł.), wysoki poziom reprezentowało 6. uczniów (3dz. i 3chł.). Dla porównania, w klasie kontrolnej III „b” niski poziom dywergencji pojawił się u 9. uczniów (3dz. i 6chł.), poziom średni ujawniło 8. uczniów (7dz. i 1chł.), natomiast na wysokim poziomie znalazł się tylko 1. chłopiec. Korzystniej wypadła klasa eksperymentalna III „c”, ponieważ na niskim poziomie znalazło się tylko jedno dziecko, natomiast w klasie kontrolnej III „b” ten poziom zajmowało aż 9. uczniów. Zauważa się, że stopień myślenia dywergencyjnego wzrasta proporcjonalnie do własnej aktywności uczniów w zakresie działań muzycznych. W zakresie **motywacji** w klasie eksperymentalnej, na poziomie niskim znalazły się 2. dziewczynki, na poziomie średnim 16. uczniów (9dz. i 7chł.). Na poziomie wysokim nie znalazło się żadne dziecko. Dla porównania w klasie kontrolnej III „b”, na poziomie niskim było 6. uczniów (4dz. i 2chł.), na średnim poziomie 11. uczniów (5dz. i 6chł.). Poziom wysoki osiągnęła 1 dziewczynka. Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym), w klasie eksperymentalnej III „c”,

w aspekcie **interpersonalnym** niski poziom reprezentował 1. chłopiec, średni poziom osiągnęło 11. uczniów (7dz. i 4chł.). Na poziomie wysokim znalazło się 6. uczniów (4dz. i 2chł.). W klasie kontrolnej III „b”, na niskim poziomie znalazło się 2. uczniów (1dz. i 1 chł.), na średnim poziomie odnotowano 7. uczniów (5dz. i 2chł.), a na poziomie wysokim znalazło się również 9. uczniów (4dz. i 5chł.), podobnie jak w roku poprzednim.

W aspekcie **intrapersonalnym**, w klasie eksperymentalnej III „c”, niski poziom reprezentowało 8. uczniów (3dz. i 5chł.), na poziomie średnim znalazło się również 8. uczniów (6dz. i 2chł.), a na wysokim poziomie 2. dziewczynki. W klasie kontrolnej III „b”, na niskim poziomie było 11. uczniów (6dz. i 5chł.), na poziomie średnim znalazły się 3. dziewczynki, zaś na poziomie wysokim 3. uczniów (1dz. i 2chł.). Stymulowanie uczniów, poprzez ich udział w twórczych warsztatach muzycznych, w klasie eksperymentalnej przyniosły zamierzony skutek. Na przestrzeni trzech lat, uczniowie w przebadanym Module I w aspektach dywergencji i motywacji oraz w Module II w aspekcie interpersonalnym, jak i intrapersonalnym, reprezentowali, po każdym roku edukacji, coraz wyższy potencjał twórczy.

Uzyskane wyniki badań testem Katarzyny Krasoń „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) w zakresie cech motywacji i postaw twórczych badanych uczniów klas trzecich przedstawia poniższa tabela numer 32.

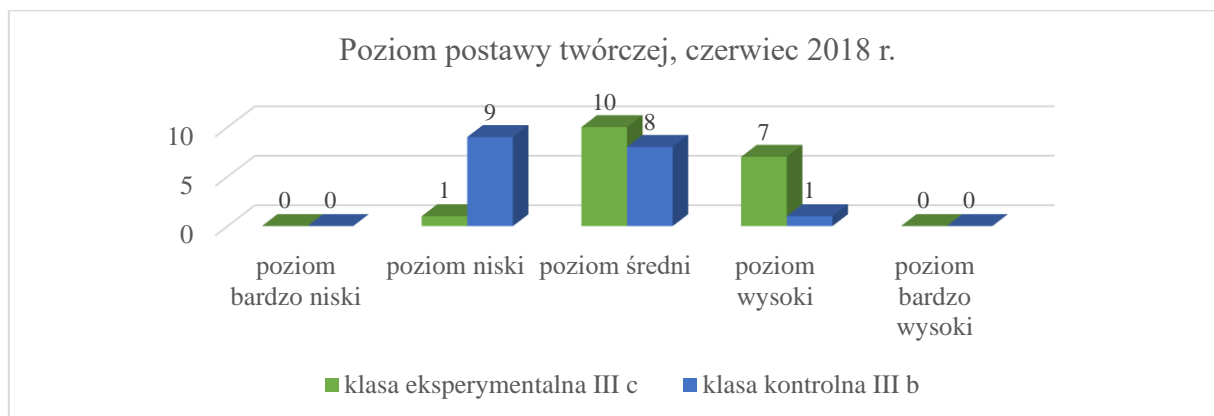
Tabela 32. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna III „c” i klasa kontrolna III „b”, **czerwiec 2018 r.**

Poziom postawy twórczej	klasa eksperymentalna III „c” /18 uczniów				klasa kontrolna III „b” /18 uczniów			
	steny		punkty		steny		punkty	
Poziom bardzo niski	1-2	0	0-5	0	1-2	0	0-5	0
Poziom niski	3-4	1	6-8	1	3-4	9	6-8	9
Poziom średni	5-6	10	9-11	10	5-6	8	9-11	8
Poziom wysoki	7-8	7	12-14	7	7-8	1	12-14	1
Poziom bardzo wysoki	9-10	0	15-17	0	9-10	0	15-17	0

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Poziom postawy twórczej, w oparciu o zgromadzony materiał badawczy z klasy eksperymentalnej III „c” i klasy kontrolnej III „b”, został przedstawiony graficznie na wykresie numer 19.

Wykres 19. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”, czerwiec 2018 r.



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO).

Powyższy wykres numer 19, w klasie eksperymentalnej III „c”, w czerwcu 2018 r., na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski reprezentowało jedno dziecko, poziom średni dziesięciu uczniów, poziom wysoki ujawniło, aż siedmiu uczniów. Poziomu bardzo wysokiego nie zajęło żadne dziecko. Co się tyczy klasy kontrolnej III „b” na bardzo niskim poziomie również nie było żadnego dziecka, na niskim poziomie znalazło się dziewięć uczniów, na poziomie średnim pozostało ośmiu uczniów, tak jak w ubiegłym roku. Poziom wysoki reprezentował jeden uczeń, natomiast poziomowi bardzo wysokiego żaden uczeń nie osiągnął. W obydwu klasach zbliżone wyniki znajdowały się na poziomie średnim.

W czerwcu 2018 r., w celu potwierdzenia korzystnych zmian w rozwoju postawy twórczej i kreatywności uczniów stymulowanych działaniami, wynikającymi z koncepcji twórczych warsztatów muzycznych, przeprowadzono dodatkowy test K. Krasoń Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO), część II weryfikacyjna. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli numer 33.

Tabela 33. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej III „c” i klasy kontrolnej III „b” (poziom niski, średni, wysoki), czerwiec 2018 r.

Poziom/ 18 uczniów	Moduł I (identyfikacyjny) - radzenie sobie z niepowodzeniem				Moduł II (samooceniający) - radzenie sobie z sytuacją trudną			
	Aspekt dywergencyjny		Aspekt motywacyjny		Aspekt interpersonalny		Aspekt intrapersonalny	
Klasa	III „c”	III „b”	III „c”	III „b”	III „c”	III „b”	III „c”	III „b”
Niski	2 1dz./1chł.	1 dz./1chł.	1 dz./1chł.	3 3dz./chł.	0 dz./chł.	0 dz./chł.	6 3dz./3chł.	11 6dz./5chł.
Średni	9 7dz./2chł.	13 8dz./5chł.	16 10dz./6chł.	15 7dz./8chł.	13 8dz./5chł.	14 8dz./6chł.	8 5dz./3chł.	5 2dz./3chł.
Wysoki	7 3dz./4chł.	4 2dz./2chł.	1 1dz./chł.	0 dz./chł.	5 3dz./2chł.	4 2dz./2chł.	4 3dz./1chł.	2 2dz./chł.

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO), cz. II.

Omawiając wyniki testu (SPTO) weryfikacyjnego, modułu pierwszego (identyfikacyjnego), przedstawionego w tabeli numer 33, wnioskując się, że w klasie eksperymentalnej III „c” niski poziom **dywergencji** zajmowało 2. uczniów (1dz. i 1chł.), na średnim poziomie było 9. uczniów (7dz. i 2chł.), wysoki poziom reprezentowało 7. uczniów (3dz. i 4chł.). Dla porównania, w klasie kontrolnej III „b” niski poziom dywergencji reprezentował 1. chłopiec, na poziomie średnim znalazło się 13. uczniów (8dz. i 5chł.), zaś poziom wysoki zajmowało 4. uczniów (2dz. i 2chł.). Korzystniej wypadła klasa eksperymentalna III „c”. Wysoki poziom dywergencji uczniów świadczy o ciekawych pomysłach i wysokich umiejętnościach poszukiwania innych rozwiązań. W zakresie **motywacji** w klasie eksperymentalnej III „c”, na poziomie niskim był 1. chłopiec, na poziomie średnim 16. uczniów (10dz. i 6chł.) podobnie jak w teście części I (SPTO), natomiast na poziomie wysokim pojawiła się 1. dziewczynka. Dla porównania w klasie kontrolnej III „b”, na poziomie niskim były 3. dziewczynki, na średnim poziomie znalazło się 15. uczniów (7dz. i 8chł.). Poziomu wysokiego nie osiągnęło żadne dziecko. W zakresie motywacji korzystniej wypadła klasa eksperymentalna III „c”. Analizując wyniki uzyskane w module drugim (samooceniającym), w klasie eksperymentalnej III „c”, w aspekcie **interpersonalnym** na niskim poziomie nie znalazło się żadne dziecko, średni poziom osiągnęło 13. uczniów (8dz. i 5chł.). Na poziomie wysokim znalazło się 5. uczniów (3dz. i 2chł.). W klasie kontrolnej III „b”, na niskim poziomie również nie odnotowano żadnego dziecka, natomiast na średnim poziomie było 14. uczniów (8dz. i 6chł.), zaś na poziomie wysokim 4. uczniów (2dz. i 2chł.). W aspekcie **intrapersonalnym**, w klasie eksperymentalnej III „c”, niski poziom reprezentowało 6. uczniów (3dz. i 3chł.), na poziomie średnim znalazło się 8. uczniów (5dz. i 3chł.), zaś na wysokim poziomie 4. uczniów (3dz. i 1chł.). W klasie kontrolnej III „b”, na niskim poziomie było 11. uczniów (6dz. i 5chł.), tak samo jak w teście części I (SPTO), na poziomie średnim znalazło się 5. uczniów (2dz. i 3chł.), natomiast na poziomie wysokim 2. dziewczynki.

Przeprowadzone badania testem K. Krasoń (SPTO) część I i część weryfikacyjna, potwierdziły korzystny wpływ twórczych warsztatów muzycznych na rozwój potencjału twórczego i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Uzyskane wyniki badań testem Katarzyny Krasoń „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO) w zakresie cech motywacji i postaw twórczych badanych uczniów klas trzecich przedstawia poniższa tabela numer 34.

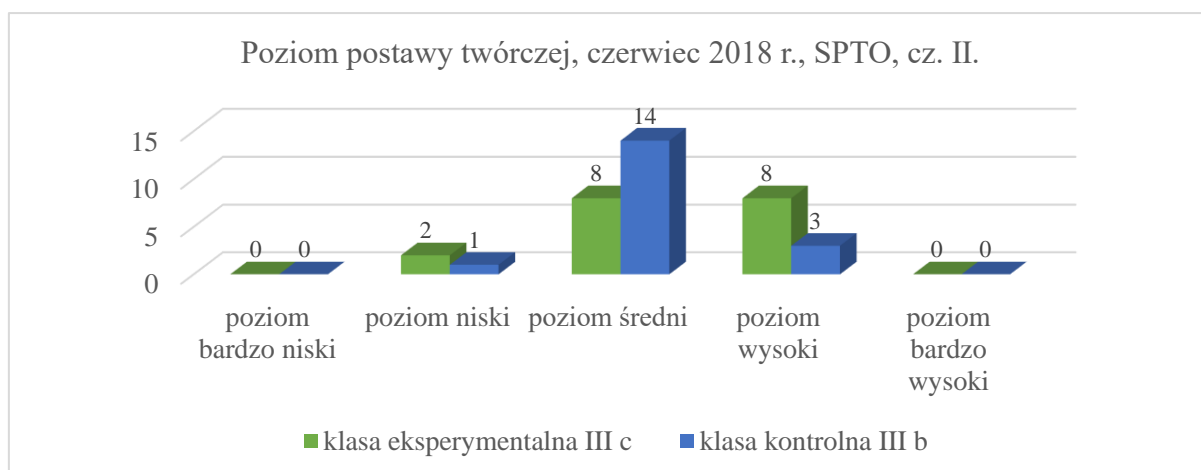
Tabela 34. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna III „c” i klasa kontrolna III „b”, **czerwiec 2018 r.** (cz. II. weryfikacyjna)

Poziom postawy twórczej	klasa eksperymentalna III „c” /liczba uczniów				klasa kontrolna III „b” /liczba uczniów			
	steny		punkty		steny		punkty	
Poziom bardzo niski	1-2	0	0-5	0	1-2	0	0-5	0
Poziom niski	3-4	2	6-8	2	3-4	1	6-8	1
Poziom średni	5-6	8	9-11	8	5-6	14	9-11	14
Poziom wysoki	7-8	8	12-14	8	7-8	3	12-14	3
Poziom bardzo wysoki	9-10	0	15-17	0	9-10	0	15-17	0

Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO), cz. II.

Poziom postawy twórczej, w oparciu o zgromadzony materiał badawczy testem weryfikacyjnym (SPTO) K. Krasoń, został przedstawiony graficznie na wykresie numer 20.

Wykres 20. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”, **czerwiec 2018 r.**, cz. II. weryfikacyjna



Źródło: opracowanie własne w oparciu o wyniki uzyskane testem K. Krasoń (SPTO), cz. II.

Powyższy wykres numer 20 przedstawia wyniki testu weryfikacyjnego. W klasie eksperymentalnej III „c”, w czerwcu 2018 r., na bardzo niskim poziomie postawy twórczej nie znalazło się żadne dziecko, poziom niski reprezentowało dwoje uczniów, na poziomie średnim i wysokim znalazło się po ośmiu uczniów, natomiast na poziomie bardzo wysokim nie było żadnego ucznia. Co się tyczy klasy kontrolnej III „b”, na bardzo niskim poziomie również nie było żadnego dziecka, niski poziom zajął jeden uczeń, na poziomie średnim znalazło się czternaścioro uczniów, na poziomie wysokim troje uczniów, natomiast poziomu bardzo wysokiego żaden uczeń nie osiągnął. W tym teście uzyskane wyniki w obydwu klasach

są zróżnicowane. Klasa eksperymentalna III „c” najwyższe wyniki osiągnęła na poziomie średnim i wysokim, natomiast klasa kontrolna III „b” najwyższe wyniki na poziomie średnim. W tabeli numer 33 przedstawiono porównawcze zestawienie uzyskanych wyników testem SPTO (cz. I i cz. II.) K. Krasoń w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”.

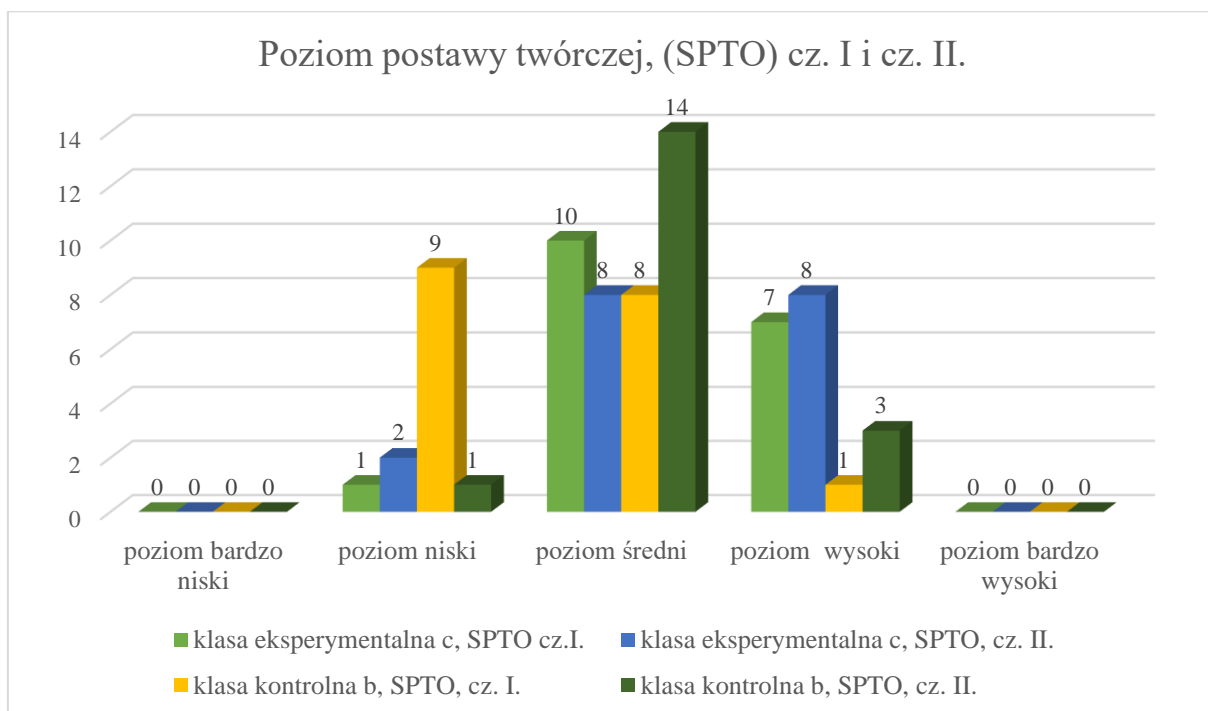
Tabela 35. Zestawienie porównawcze wyników poziomu postawy twórczej, w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna III „c” i klasa kontrolna III „b”, **czerwiec 2018 r.**
SPTO (cz. I i cz. II.)

Poziom postawy twórczej	steny	Czerwiec 2018 r.			
		klasa eksperymentalna III „c”		klasa kontrolna III „b”	
		(SPTO), cz. I.	(SPTO), cz. II.	(SPTO), cz. I.	(SPTO), cz. II.
Poziom bardzo niski	1-2	0	0	0	0
Poziom niski	3-4	1	2	9	1
Poziom średni	5-6	10	8	8	14
Poziom wysoki	7-8	7	8	1	3
Poziom bardzo wysoki	9-10	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie numer 21, przedstawiono graficznie poziom postawy twórczej, w oparciu o zgromadzony materiał badawczy z obydwu testów (diagnostycznego i weryfikacyjnego) (SPTO) K. Krasoń.

Wykres 21. Porównanie wyników ogólnych poziomu postawy twórczej testem (SPTO), K. Krasoń cz. I (diagnostyczna) i cz. II (weryfikacyjna), w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”, **czerwiec 2018 r.**



Źródło: opracowanie własne.

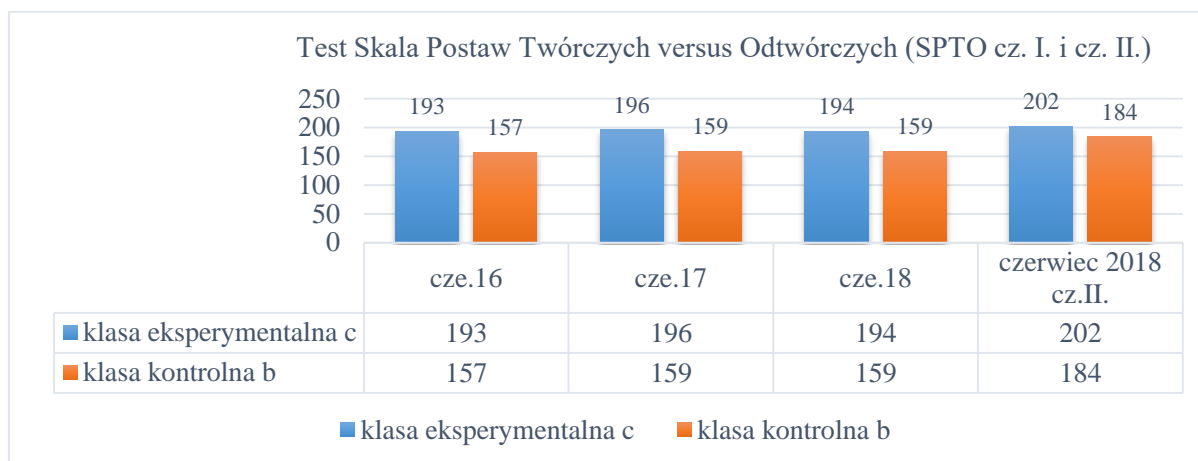
Wykres 21 obrazuje poziom postawy twórczej w zestawieniu (SPTO) części I diagnostycznej i części II weryfikacyjnej w klasie **eksperymentalnej „c”** i klasie **kontrolnej „b”**, poziomu bardzo niskiego, ani poziomu bardzo wysokiego, w cz. I i cz. II, w obydwu klasach żaden uczeń nie osiągnął. W **części I**, (SPTO), w klasie eksperymentalnej na poziomie niskim, był jeden uczeń, w klasie kontrolnej natomiast, było aż dziewięciu uczniów. W **części II**, (SPTO), w klasie eksperymentalnej na poziomie niskim było dwoje uczniów, a w klasie kontrolnej tylko jeden uczeń. W **części I**, (SPTO), w klasie eksperymentalnej na poziomie średnim, było dziesięciu uczniów, w klasie kontrolnej natomiast było ośmiu uczniów. W **części II**, (SPTO), w klasie eksperymentalnej na poziomie średnim znalazło się również ośmiu uczniów, a w klasie kontrolnej, aż czternastu uczniów. Na poziomie wysokim w **części I**, (SPTO), w klasie eksperymentalnej było siedmiu uczniów, w klasie kontrolnej natomiast tylko jeden uczeń. W **części II**, (SPTO), w klasie eksperymentalnej na poziomie wysokim znalazło się również ośmiu uczniów, a więc tyle samo, co na poziomie średnim. Co się tyczy klasy kontrolnej, wysoki poziom reprezentowało tylko troje uczniów. Analizując wykres numer 19 w klasie eksperymentalnej najwięcej uczniów reprezentuje poziom średni i poziom wysoki, natomiast w klasie kontrolnej najwięcej uczniów reprezentuje poziom niski i poziom średni. W poniższej tabeli numer 36 i na wykresie numer 22, zaprezentowano wyniki ogólne testu (SPTO) cz. I, w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b”, przeprowadzonego w czerwcu 2016 r., 2017 r. i 2018 r. oraz testu (SPTO) cz. II (weryfikacyjnej).

Tabela 36. Porównanie wyników ogólnych klasy eksperymentalnej „c” i kontrolnej „b” w latach szkolnych 2015-2018, test (SPTO), K. Krasoń

(SPTO), cz. I.							(SPTO), cz. II.		
		Czerwiec 2016		Czerwiec 2017		Czerwiec 2018		Czerwiec 2018	
Klasa/18 uczniów		I c E	I b K	II c E	II b K	III c E	III b K	III c E	III b K
punkty		193	157	196	159	194	159	202	184
steny		109	78	110	85	107	84	113	100
Różnica	punkty	44		37		35		18	
	steny	31		25		23		13	

Źródło: opracowanie własne. **E** - klasa eksperymentalna „c”, **K** - klasa kontrolna „b”

Wykres 22. Zestawienie wyników ogólnych uzyskanych testem (SPTO) K. Krasoń w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b”



Źródło: opracowanie własne.

W zestawieniu ogólnym testu (SPTO, cz. I i cz. II weryfikacyjnej) K. Krasoń, co widać na wykresie numer 22, na przestrzeni cyklu edukacyjnego w latach szkolnych 2015-2018, uczniowie z klasy eksperymentalnej „c” wykazywali się wyższym poziomem postawy twórczej niż uczniowie z klasy kontrolnej „b”.

W niniejszym podrozdziale zaprezentowane w tabelach i na wykresach wyniki badań zgromadzone za pomocą standaryzowanych testów i opracowanego przeze mnie narzędzia badawczego ujawniły, że twórcza aktywność muzyczna znacząco wpłynęła na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w klasie eksperymentalnej „c”.

Przeprowadzony test „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” (ŚMSM) Edwina E. Gordona wykazał, że poziom słuchu muzycznego w obydwu klasach był wyrównany.

Kwestionariusz testu „oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), dowiódł, że rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów w klasie eksperymentalnej „c”, rozwijał się bardziej dynamicznie, szczególnie po klasie pierwszej. Uczniowie stymulowani czynnikiem eksperymentalnym byli bardziej chętni i zaangażowani w aktywność własną. W klasie eksperymentalnej znaczna część uczniów ujawniła swoje zacięcie artystyczne i chęć dzielenia się (eksponowania swoich umiejętności przed innymi osobami szczególnie podczas publicznych występów). Wyodrębniły się również jednostki, które raczej z muzyką będą zawsze na „bakier” i zakładają, że muzyka im nie będzie w życiu potrzebna. W klasie kontrolnej „b” rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów narastał łagodnie i stopniowo, a nawet powściągliwie. Niewykorzystane pokłady twórczej aktywności muzycznej stopniowo jednak wygasały. Prawie odwrotnie proporcjonalnie do klasy eksperymentalnej, tylko jednostki ujawniały

zainteresowanie muzyczne, natomiast znaczna część uczniów, przede wszystkim na przełomie klasy II i III okazywała zniechęcenie do działalności muzycznej. W tym zakresie uczniowie wykazywali się mniejszą odwagą, byli bardziej skłonni do rezygnacji z wysiłku, a obawa przed ewentualną porażką np. podczas publicznych występów nie pozwalała im podejmować ryzyko.

Test rysunkowy Kate Franck, w klasie eksperymentalnej „c”, ukazał, że systematyczne stymulowanie uczniów twórczymi warsztatami muzycznymi przyczynia się do spontanicznej aktywności i rozwoju oryginalności myślenia. Uczniowie wytrwale dążyli do wykończenia rozpoczętych rysunków, które były, z małymi wyjątkami, zazwyczaj bogatsze w szczegóły i barwniejsze niż w klasie kontrolnej „b”, gdzie można było zauważyć stagnację. Ich rysunki charakteryzują się monotonią i stabilizacją. Możliwe, że uczniowie tej klasy, nie mieli pomysłu lub powstrzymywali się przed innością z obawy przed ośmieszeniem się. Uczniowie najczęściej rysowali schematycznie. Popadali w znużenie, tworzyli bylejakosć.

Test „Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych” (SPTO cz. I i cz. II) Katarzyny Krason dowiódł, że w klasie eksperymentalnej „c” systematycznie i konsekwentnie rozwijała się postawa twórcza w zakresie dywergencji i motywacji oraz w zakresie autorefleksji w aspekcie intrapersonalnym i interpersonalnym. Uczniowie wykazywali się większym stopniem pomysłowości i chęcią poszukiwania innych rozwiązań, a także cierpliwością i wytrwałością w działaniu. Chętniej poddawali się refleksji i dzielili się swoimi spostrzeżeniami z innymi w kulturalnej rozmowie. Analizowali różny punkt widzenia i wykazywali się umiejętnością akceptowania odmiennego zdania. W klasie kontrolnej „b” wymienione wyżej aspekty rozwijały się nieco wolniej i na niższym poziomie. Uczniowie częściej popadali w konflikty interpersonalne.

Prowadzone zajęcia zintegrowane i muzyczne z wykorzystaniem koncepcji twórczych warsztatów muzycznych, w klasie eksperymentalnej, wykazały, że czynnik eksperymentalny w postaci innowacyjnej metody prowadzenia zajęć zintegrowanych i muzycznych oddziaływał konsekwentnie i wielokierunkowo na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w każdym aspekcie. Ich aktywność przejawiała się w umiejętności współpracy, chęci okazywania bezinteresownej pomocy innym, wzajemnego motywowania się do podejmowania ryzyka, chęci poszukiwania inności, tolerancji i akceptacji wytworów pracy własnej i cudzej, cierpliwości, wytrwałości w działaniu i budowaniu wiary w swoje możliwości, a także umiejętności poczucia chwili.

W kolejnym podrozdziale zaprezentowano wyniki badań uczniów z grupy eksperymentalnej w ujęciu indywidualizującym w trzyletnim okresie kształcenia w latach szkolnych 2015-2018.

6.3. Optyka zmian w ujęciu indywidualizującym badanych uczniów z grupy eksperymentalnej w trzyletnim okresie realizacji innowacyjnego programu „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej”

W celu doprecyzowania wyników eksperymentu podjęto próbę oceny aktywności twórczej i ekspresji badanych uczniów z grupy eksperymentalnej opisując indywidualne zmiany, które udało się odnotować w czasie prowadzonych zajęć. Zgromadzone dane pozwoliły odpowiedzieć na następujące pytania szczegółowe:

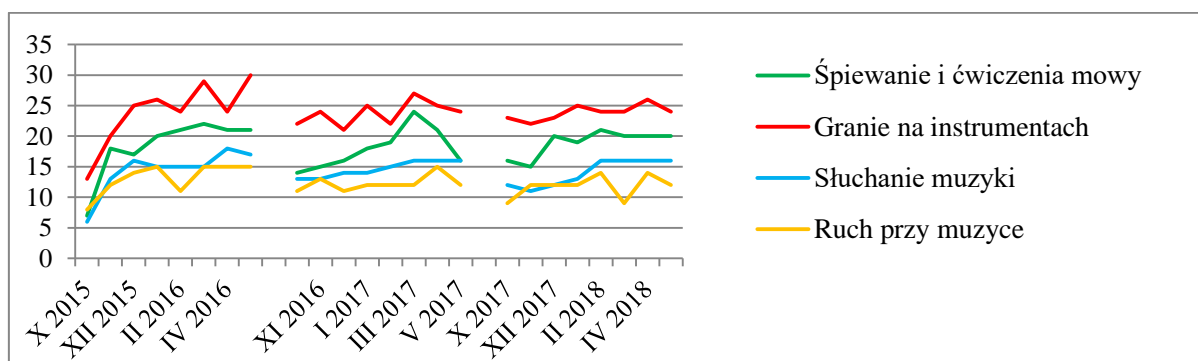
1. Jak poziom zdolności uczniów w obszarze słuchu muzycznego różnicuje wyniki badanych dotyczące poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów?
2. Jaki jest związek stosowania różnorodnych form i metod w zakresie stymulowania twórczego myślenia badanych uczniów z poziomem ich postawy twórczej i kreatywnej aktywności?
3. Jak aktywność i zaangażowanie badanych uczniów w procesie twórczych działań muzycznych oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i ich kreatywność?
4. Czy i w jakim zakresie wiek uczniów w momencie rozpoczęcia realizacji edukacji szkolnej (6- i 7-latki) różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?
5. Czy i w jakim zakresie płeć uczniów różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?
6. W jakim stopniu i zakresie aktywność ucznia podejmowana na zajęciach realizowanych w ramach programu „Twórczych warsztatów muzycznych” pobudza go do podejmowania samorzutnych działań w wybranych obszarach aktywności (śpiewanie i ćwiczenia mowy, granie na instrumentach, słuchanie muzyki, ruch przy muzyce)?
7. Jakie odczucia i jaki stosunek do zajęć muzycznych oraz prezentacji swoich osiągnięć ujawniają badani uczniowie?

Aktywność twórcza dziecka, jego ekspresyjność stanowią unikatowe i trudno mierzalne zjawiska pedagogiczne, podlegają one wielu dynamicznym zmianom, których źródłem mogą być emocje, samopoczucie, wrażenia, przeżycia, rozproszenie uwagi itp. w znacznym stopniu determinują one finalne rezultaty, które uzyskano przeprowadzając standaryzowane testy. Dlatego dodatkowo podjęto działania w celu ukazania indywidualnych charakterystyk poszczególnych osób biorących udział w projekcie.

6.3.1. Obserwacja indywidualizująca aktywność muzyczną i zachowania badanych uczniów

Przez cały czas trwania badań pedagogicznych w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju, w latach szkolnych 2015-2018, w klasie eksperymentalnej „c”, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych były prowadzone **obserwacje aktywności** uczniów, w trakcie wybranych jednostek lekcyjnych, które ujęto w dwóch kategoriach. Kategoria pierwsza dotyczyła obserwacji podejmowanych aktywności artystycznych w zakresie: śpiewania i ćwiczeń mowy, grania na instrumentach, umiejętności słuchania muzyki i ruchu przy muzyce. W drugiej kategorii znalazła się obserwacja zachowań uczniów w zakresie: zaangażowania w działania twórcze, umiejętności słuchania poleceń, umiejętności rozwiązywania problemów – myślenia kreatywnego, umiejętności współpracy w grupie/kształtowania się więzi społecznych. Poniżej zostały zaprezentowane wyniki badań ukazujące obserwację wszystkich uczniów biorących udział w eksperymencie pedagogicznym.

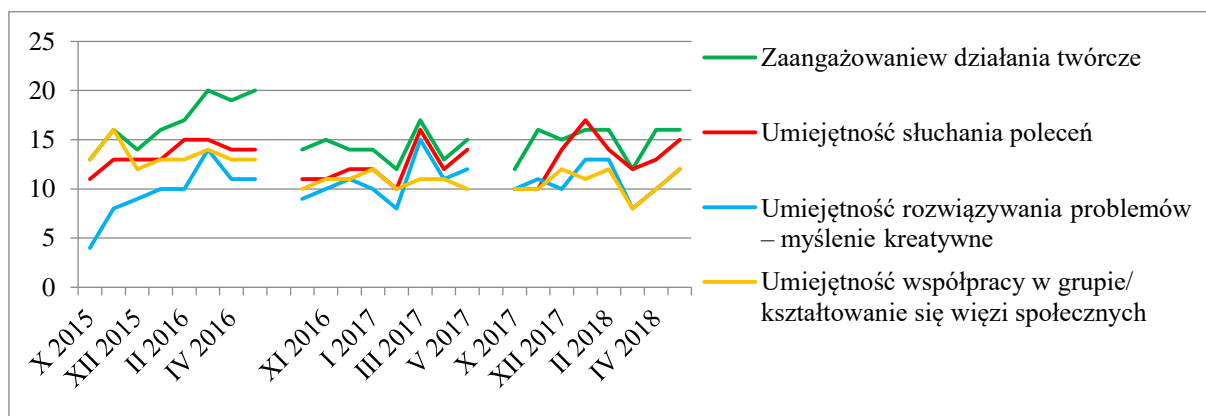
Wykres 23. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 1. **Wiktorii**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Zgromadzone dane zawarte na wykresie numer 23 obrazują, iż Wiktorii chętnie podejmowała się każdej aktywności artystycznej. Z przyjemnością grała na instrumentach, śpiewała poznane piosenki i rytmiczowała teksty, wypowiadała się na temat słuchanej muzyki i wyrażała ją za pomocą ruchu. Na przestrzeni trzyletniego cyklu kształcenia, w pierwszym okresie nauki, odnotowano znaczący progres aktywności i umiejętności muzycznych dziecka, a następnie jego stabilizację. Obserwując aktywność muzyczną Wiktorii wnioskuje się, że w bezpośrednim kontakcie z grupą klasową najczęściej obawiała się negatywnych reakcji rówieśników, co stwarzało wycofywanie się i rezygnację z działalności. Dzięki próbom pokonywania nieśmiałości oswajała się z trudną dla niej sytuacją. Zaczęła dostrzegać wsparcie ze strony kolegów i koleżanek, z czasem nabywała coraz większej pewności siebie.

Wykres 24. Obserwacja zachowania, uczeń **Wiktorii**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



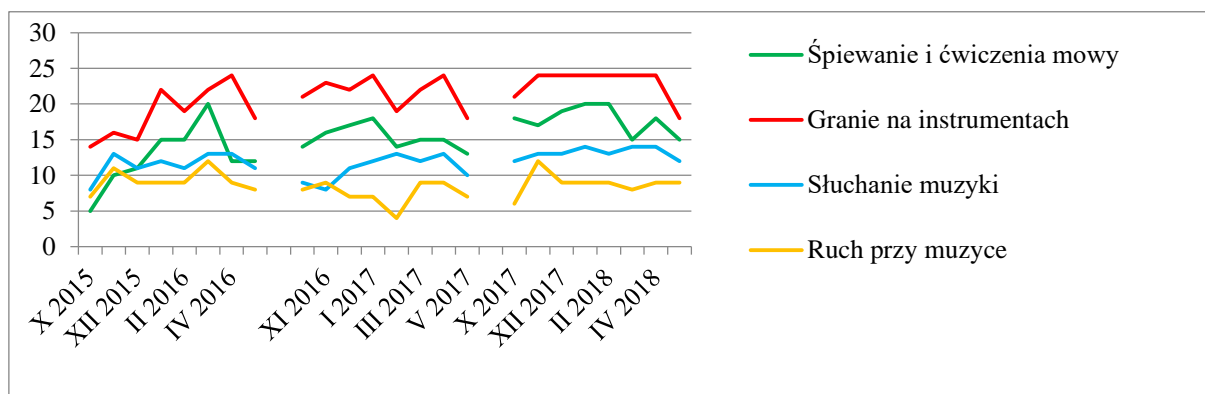
Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu numer 24 wynika, iż Wiktorii głównie w drugim półroczu klasy pierwszej wykazywała się największym stopniem zaangażowania w działania twórcze. W klasie drugiej i trzeciej wskazane umiejętności pojawiały się skokowo i utrzymywały się na podobnym poziomie. Aktywność taka mogła wynikać z atrakcyjności podejmowanych działań i umiejętnością radzenia sobie z nieoczekiwanymi (trudnymi dla niej) sytuacjami. Pod koniec klasy trzeciej zauważa się większą współpracę z rówieśnikami.

Ujęcie *pretestowe* – Wiktorii, była bardzo nieśmiała, do szkoły przyprawdzana przez jednego z rodziców, zazwyczaj lamentowała na myśl rozstawania się z nimi. Często reagowała wybuchem płaczu na nieoczekiwane zmiany sytuacji w szkole (np. zgubienie ołówka, zmiana sali, inny nauczyciel, wykonywanie klasowych zdjęć przez fotografa, a także łkała podczas uroczystości pasowania na ucznia kl. I). Początkowo biernie uczestniczyła w zajęciach zintegrowanych i muzycznych. Czasami wycofywała się i rezygnowała z wysiłku reagując płaczem. Lubiła obserwować inne dzieci lub przebywać w odosobnieniu.

Ujęcie *posttestowe* – czas adaptacji i radzenie sobie z nowymi sytuacjami trwał stosunkowo długo. Stany lękowe, pod wpływem aktywności artystycznej, stopniowo zanikały, aczkolwiek zdarzały się sporadycznie. Dziewczynka najchętniej lubiła śpiewać w grupie, a czasami sama, spontanicznie. Podejmowała każdą aktywność muzyczną w grupie, jednak unikała odpowiedzialności za nią. Znalazła dla siebie sposób na radzenie sobie z lękiem m.in. podczas występów przed widownią. Dużo pewności i odwagi zdobyła występując w kompletnym przebraniu i masce m.in. w roli krasnoludka w przedstawieniu pt. „Królewna Śnieżka”, czy w roli gęsi w „Brzydkim kaczątku”.

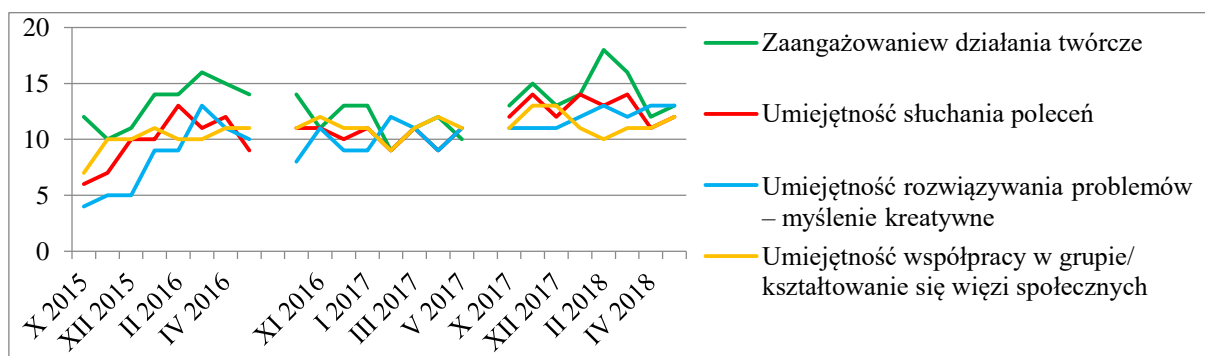
Wykres 25. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 2. **Wiktora**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Aktywność muzyczna Wiktora zaprezentowana na wykresie numer 25, ujawnia wzmożone zaangażowanie ucznia, głównie w pierwszym roku nauki. Jednakże już w czerwcu można było zauważyć spadek aktywności muzycznej. W klasie drugiej uczeń nadal był zainteresowany grą, ale głównie na instrumentach perkusyjnych. Z czasem okazywał niechęć do gry na flażolecie, odmawiał wykonywania poleceń. Z prowadzonych obserwacji można wnioskować, że dziecko stawało się coraz bardziej wrażliwe i wyczulone na wysokie i „ładnie ułożone” dźwięki. Czasami dłońmi przykrywał uszy. Widać było, że muzykowanie w formie grania na instrumentach nie sprawiało mu przyjemności, a raczej było przykrym obowiązkiem. Stopniowo zaczął wycofywać się z podejmowania każdej aktywności muzycznej. Niechętnie śpiewał, unikał tańców, z „grymasem” słuchał muzyki. Do wykonania prac plastycznych najczęściej używał dwóch lub trzech barw, które były monotonne wyrażające ukryte problemy ucznia. zniechęcenie ucznia do działań artystycznych miało podłoże rodzinne. Matka w celach zarobkowych często wyjeżdżała za granicę. Był eurosierotą. Coraz trudniej było mu funkcjonować w grupie rówieśniczej.

Wykres 26. Obserwacja zachowania, ucznia **Wiktora**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



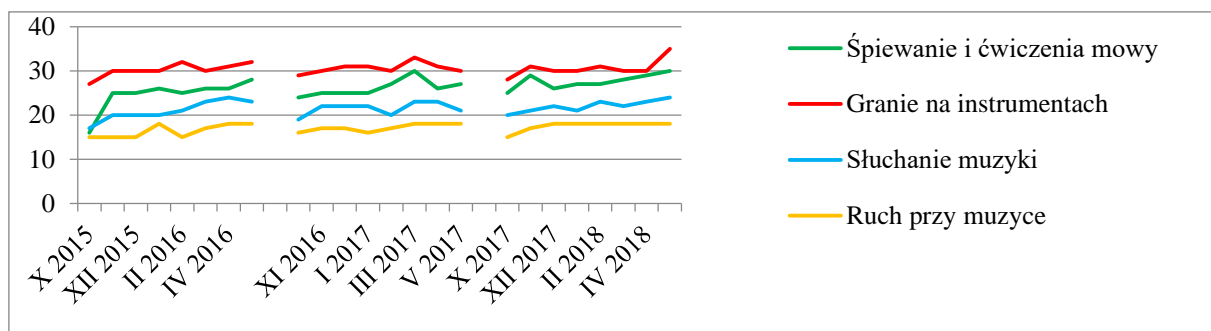
Źródło: opracowanie własne.

Analizując wykres numer 26 można zauważyć, że Wiktor, chętniej angażował się w działania twórcze w początkowym etapie edukacji, z czasem jednak coraz trudniej było mu skoncentrować się na danym poleceniu, szybko się zniechęcał. Najczęściej współpracował z kolegami w grupie. Chętnie wymyślał różne opowieści, którymi dzielił się z innymi.

Ujęcie *pretestowe* – Wiktor, z przyjemnością podejmował obowiązki szkolne, był zainteresowany nauką. Angażował się w każdą aktywność muzyczną i plastyczną. Utrzymywał dobre kontakty z wszystkimi rówieśnikami do pewnego czasu.

Ujęcie *posttestowe* – w czasie trwania nauki, już w klasie drugiej, a szczególnie w klasie trzeciej, Wiktor stopniowo zaniedbywał obowiązki szkolne. Wycofywał się z aktywności muzycznej, chociaż chętnie aktywizował się podczas twórczych zadań konstrukcyjnych. Uciekał myślami w świat nierealny pełen „czarnych” postaci. Podczas zabaw muzyczno-ruchowych czy improwizacji tanecznych, zazwyczaj odizolowywał się, nie chciał brać udziału. Wykazywał skłonność do naśladowania negatywnych zachowań kolegów. Główną przyczyną takiego działania, prawdopodobnie była potęgująca tęsknota za matką, która pracowała za granicą, a w domu rodzinnym pojawiała się tylko na czas świąteczny. Tęsknota dziecka za matką, stopniowo wpływała na zniechęcenie się do nauki, a szczególnie do wszelkich zajęć artystycznych. Warte uwagi jest to, że pomimo rozłąki z matką Wiktor chętnie brał udział w przygotowaniach do przedstawień teatralnych czy jasełek, bo wiedział, że tylko w tym czasie może liczyć na obecność swojej matki.

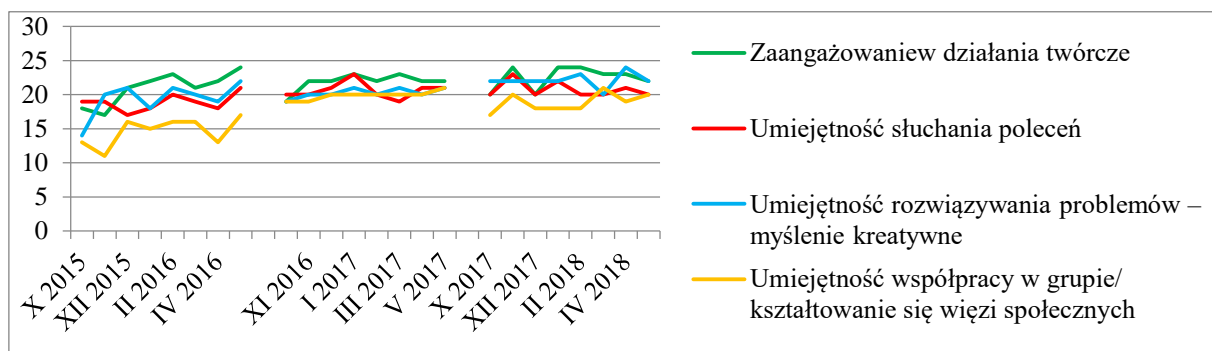
Wykres 27. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 3. **Amelki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 27 przedstawia aktywność artystyczną Amelki podczas każdej edukacji zintegrowanej i muzycznej. Uczennica chętnie grała na instrumentach, z zaangażowaniem śpiewała piosenki i recytowała teksty. Z zainteresowaniem słuchała muzyki i wypowiadała się na jej temat, chętnie tańczyła i improwizowała. Była zawsze aktywna i chętna do współpracy. Swoją postawą aktywizowała innych. Przez okres trzyletniej obserwacji zauważa się regularny, pod względem artystycznym, rozwój dziecka.

Wykres 28. Obserwacja zachowania, uczennicy **Amelki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 28 przedstawia aktywne zaangażowanie się Amelki w działania twórcze. Zawsze z uwagą słuchała poleceń i z chęcią poszukiwała ciekawych rozwiązań. Zawsze zgodnie współpracowała w grupie rówieśniczej, a nawet brała za nią odpowiedzialność.

Ujęcie *pretestowe* – Amelka od czasu podjęcia nauki w szkole, wykazywała się dużym zaangażowaniem i aktywnością w każdej dziedzinie. Interesowała się wszystkim tym, co ją otacza, zgodnie bawiła się z wszystkimi, była odpowiedzialna za siebie i innych.

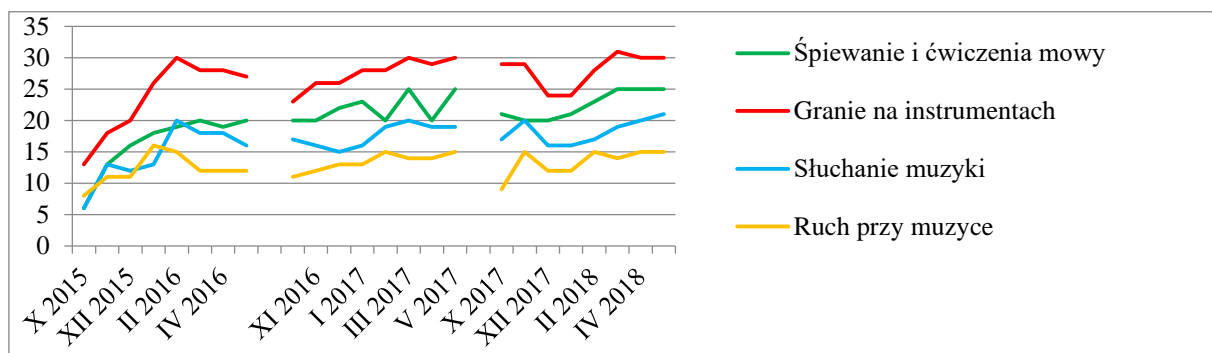
Ujęcie *posttestowe* – Amelka osiągnęła bardzo wysokie wyniki w nauce. Dodatkowo ukierunkowała się na rozwijanie zainteresowań muzycznych. Coraz więcej i ładniej śpiewała, zaczęła pobierać prywatne lekcje nauki gry na *keyboardzie*. Wykonywała bardzo staranne prace plastyczne, nawet malowała na płótnie. Brała udział w szkolnych i pozaszkolnych konkursach i zajmowała wysokie miejsca. Warto odnotować, że Amelka wychowywała się w tradycyjnej śląskiej rodzinie wielopokoleniowej, gdzie kultywowano działalność artystyczną.

Na podstawie danych z literatury przedmiotu (np. S. Popek, W. Karolak i inni), wcześniej prowadzonych badań (np. A. Pikała, J. Uchyla-Zroski, J. Uszyńska-Jarmoc i inni) oraz własnych obserwacji można wnioskować, że środowisko rodzinne⁷⁸³, systematycznie i konsekwentnie dbające o dobrą edukację potomków, ma kluczowe znaczenie w rozwijaniu jego wielokierunkowych zdolności. Daje to szansę na pełny rozwój osobowości twórczej i osiąganie przez niego wysokich wyników. Amelka jest przykładem tej zależności. W „Teście Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona uzyskała wysoki wynik ujawniając zdolności muzyczne⁷⁸⁴, które rozwijała w kolejnych latach.

⁷⁸³ Zob. J. Uchyla-Zroski, *Rodzina – muzycznie aktywnym środowiskiem dziecka*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, red. W. Korzeniowska, U. Szusćik, Kraków 2005; Taż, *Rodzina a domowe muzykowanie dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny*, red. B. Dymara, Kraków 1998.

⁷⁸⁴ Zob. B. Bonna, *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz 2016; J. Uchyla-Zroski, *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*, Katowice 2012.

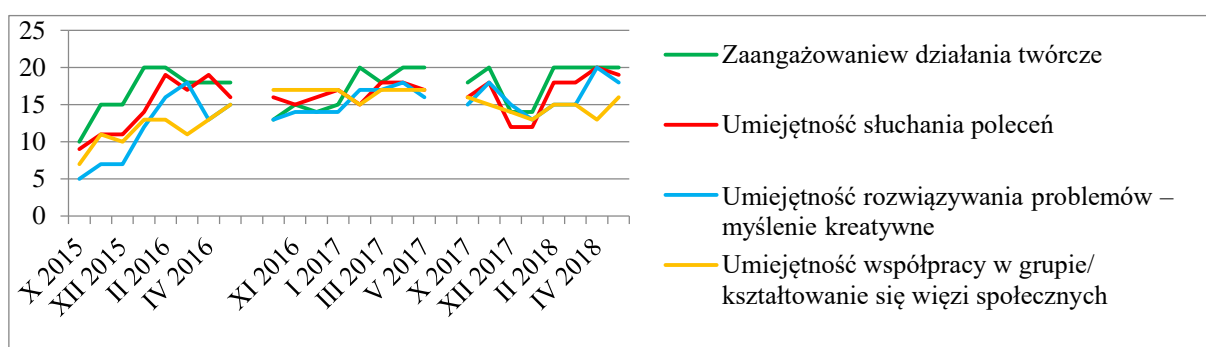
Wykres 29. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 4. **Filipa**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 29 obrazuje największą aktywność Filipa w zakresie gry na instrumentach. Przez cały cykl edukacji doskonalił się w śpiewie i ćwiczeniach mowy, chętnie słuchał muzyki i podejmował aktywność taneczną.

Wykres 30. Obserwacja zachowania, ucznia **Filipa**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



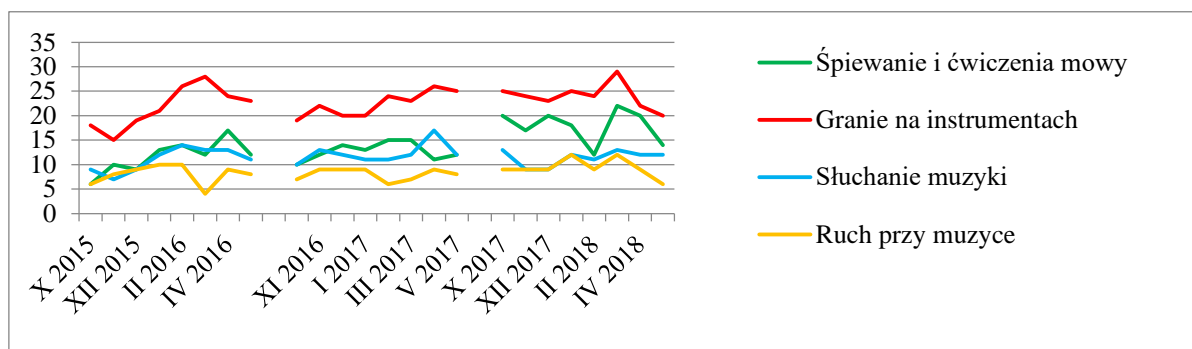
Źródło: opracowanie własne.

Jak przedstawia wykres numer 30, Filip zawsze starał się aktywnie uczestniczyć w zajęciach twórczych, słuchał poleceń i chętnie się do nich dostosowywał. Proponował ciekawe rozwiązania, dzielił się swoimi pomysłami i bawił się z wszystkimi rówieśnikami.

Ujęcie *pretestowe* – Filip podczas zajęć, potrafił wypowiadać się niemal na każdy temat łącząc wiedzę popularnonaukową, odnosił się do przykładów z życia wziętych. Z poczuciem humoru, najczęściej spontanicznie przekazywał rówieśnikom ciekawostki z różnych dziedzin. Podczas występów publicznych czuł ogromną treść, co było oznaką jego słabości.

Ujęcie *posttestowe* – uczeń nadal rozwijał swoje wielokierunkowe zainteresowania, a twórcze działania podczas muzycznych i zintegrowanych zajęć, dodawały mu wiary w swoje możliwości i odwagi do podejmowania wyzwań. Przełomowe okazały się przedstawienia teatralne, które z nutką poczucia humoru, uzewnętrzniły doskonałą grę aktorską ucznia.

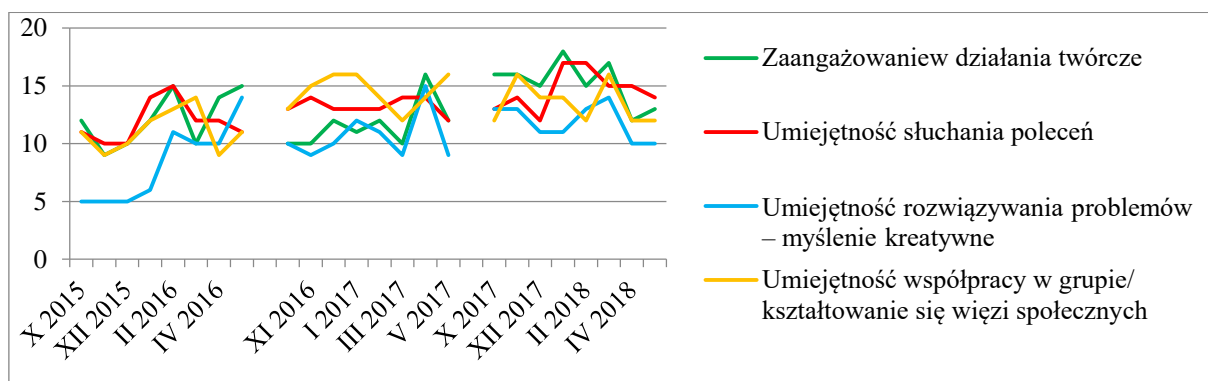
Wykres 31. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 5. **Mikołaja**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 31 wskazuje na znaczne zaangażowanie się ucznia, przez pierwszy rok nauki, głównie w grze na instrumentach. Mikołaj rzadziej podejmował próbę śpiewania, słuchania muzyki czy improwizacji tanecznej. W klasie trzeciej początkowo chętniej śpiewał. Jednak pod koniec eksperymentu okazywał zniechęcenie do podejmowania każdej aktywności muzycznej, szczególnie do improwizacji ruchowych.

Wykres 32. Obserwacja zachowania, ucznia **Mikołaja**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



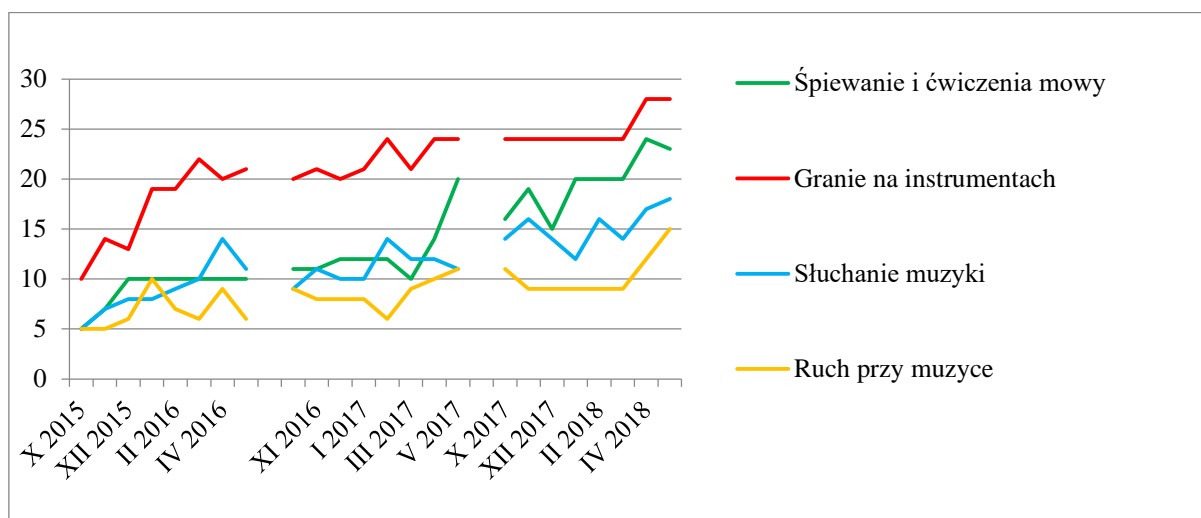
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 32 obrazuje dynamikę zachowania ucznia Mikołaja podczas wybranych zajęć zintegrowanych i muzycznych, w ciągu trzyletniego cyklu edukacyjnego. W działania twórcze, najczęściej był zaangażowany będąc w klasie trzeciej. Wykazywał się umiejętnością współpracy w grupie, słuchał poleceń, ale czasami się do nich nie stosował lub narzucał innym swoje zdanie albo też rezygnował z podejmowanego wysiłku. Swoją postawą zniechęcał innych do aktywności.

Ujęcie *pretestowe* – Mikołaj chętnie podejmował aktywność artystyczną, muzykował w grupie, czasami potrafił nią kierować, a raczej podporządkowywał sobie grupę. Interesował się sportem. Grał na fletach, ale szybko zniechęcał się. Był najstarszy w klasie. Różnica między nim, a najmłodszymi dziećmi wynosiła 1,5 roku.

Ujęcie *posttestowe* – podczas muzycznych zajęć najchętniej tańczył poloneza, gdzie zajmował czołowe miejsce, czasami śpiewał, słuchał i malował muzykę, grał na flażolecie, jednak szybko zniechęcał się rezygnował z ćwiczeń. Brał udział w przedstawieniach teatralnych, chociaż miał trudności z zapamiętaniem swojej roli, wówczas liczył na wsparcie i pomoc innych. W jasełkach był „św. Józefem”, w „Brzydkim kaczątku”- łabędziem, w „Królewnie Śnieżce”- służącym. Doszedł do wniosku, że działalność artystyczna nie jest w zasięgu jego zainteresowań i nie będzie się w tym doskonalił. Swoje zainteresowanie skoncentrował na treningu pływania, gdzie osiągał coraz lepsze wyniki. Imponował kolegom osiągnięciami sportowymi, a także i niestety, nieadekwatnym do sytuacji zachowaniem w kontaktach z innymi uczniami, które miało podłoże środowiskowe. Perspektywa zmiany szkoły z powodu ukierunkowania swoich zainteresowań i osiągnięć w tym obszarze, była głównym powodem zniechęcenia się do muzykowania, a nawet lekceważącego stosunku do rówieśników i nauczycieli.

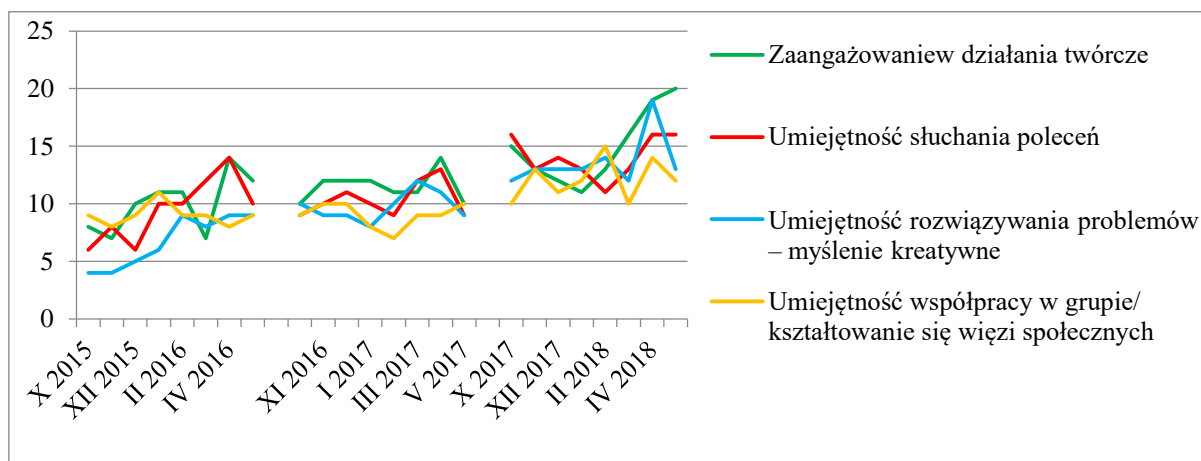
Wykres 33. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 6. **Bartka**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 33 przedstawia aktywność Bartka, który przez trzyletni czas edukacji stopniowo kształtował się w aktywności artystycznej. Zauważa się pewną konsekwencję rozwoju zainteresowań muzycznych. Najchętniej grał na instrumentach, coraz lepiej i chętniej zaczynał śpiewać w klasie II i III, potrafił uważnie słuchać muzyki i przedstawiać ją ruchem. Czasami wycofywał się z podejmowanej aktywności, unikał bycia w centrum uwagi.

Wykres 34. Obserwacja zachowania, ucznia **Bartka**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

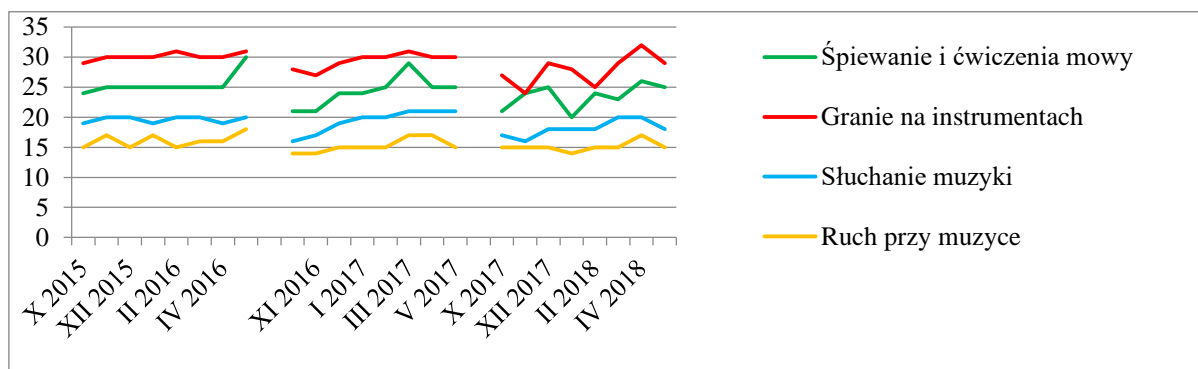
Wykres numer 34 ilustruje dynamikę zachowania ucznia podczas działalności muzycznej. Bartek od pierwszej klasy chętnie podejmował aktywność twórczą, wykazywał się umiejętnością słuchania poleceń i wyciągania wniosków. W klasie III czasami zaskakiwał pomysłami, a szczególnie odwagą. Uczeń zawsze chętnie współpracował w grupie, wykazywał się empatią.

Ujęcie *pretestowe* – Bartek był zawsze grzecznym, miłym, uczynnym i koleżeńskim chłopcem. Był szczególnie wrażliwy, przejmował się opinią kolegów na swój temat. Odczuwał obawę i niesprawiedliwość, na którą często reagował smutkiem. Wycofywał się z dodatkowej aktywności. Odczuwał ogromną treść przed zaprezentowaniem się nawet przed klasą, zazwyczaj odmawiał podejmowania wysiłku, nie potrafił pokonać siebie.

Ujęcie *posttestowe* – na przełomie klasy drugiej i trzeciej Bartek nabierał coraz większej pewności siebie, zaczął wierzyć w siebie i coraz częściej próbował pokonać swoją nieśmiałość. Zaczął podejmować ryzyko, najpierw na forum klasy, która go wspierała, później odwagi dodawały wspólne występy w przedstawieniach teatralnych. Chętnie i odważnie brał udział w akademiach szkolnych, gdzie śpiewał nawet solowo, do mikrofonu przed publicznością, na równi z koleżankami. W tym zakresie zrobił ogromne postępy.

Na podstawie przeprowadzonych obserwacji można wnioskować, że aktywizowanie Bartka muzyczną aktywnością twórczością umożliwiło mu dostrzeżenie swoich słabości i zmierzenie się z nimi w twórczej atmosferze przy wsparciu rówieśników. Dokonana przemiana chłopca została dostrzeżona przez nauczyciela, a także utwierdziła go w przekonaniu, że warto praktykować odmienne działania edukacyjne w stosunku do indywidualnych potrzeb jednostki.

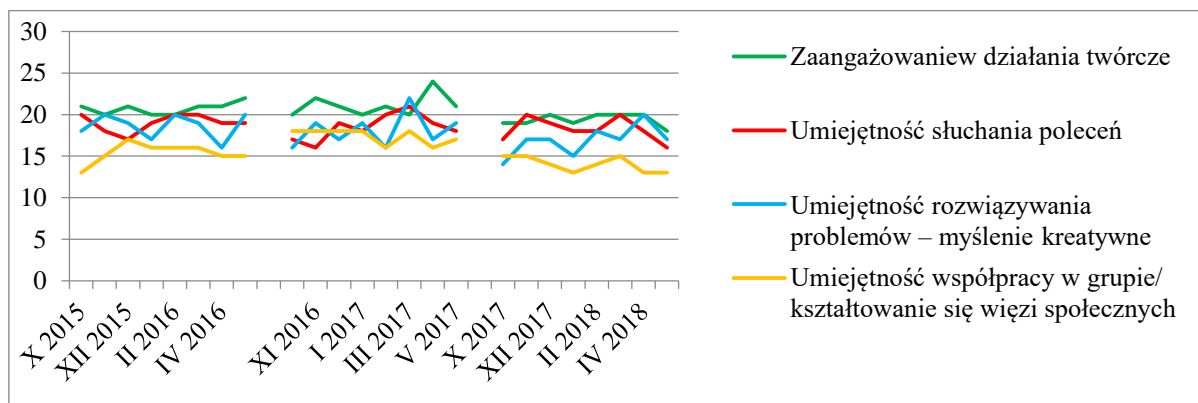
Wykres 35. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 7. **Emilki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu numer 35 dowiadujemy się, że Emilka zawsze chętnie podejmowała się aktywności artystycznej. Najchętniej grała na instrumentach, śpiewała i recytowała rytmicznie teksty, potrafiła uważnie słuchać muzyki i wypowiadać się na jej temat, a także chętnie tańczyła. Z czasem doskonaliła grę na instrumencie melodycznych. W klasie trzeciej pojawiła się zwiększona samokrytyka. Zaangażowanie w aktywność artystyczną uzależnione było od atrakcyjności.

Wykres 36. Obserwacja zachowania, uczennicy **Emilki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



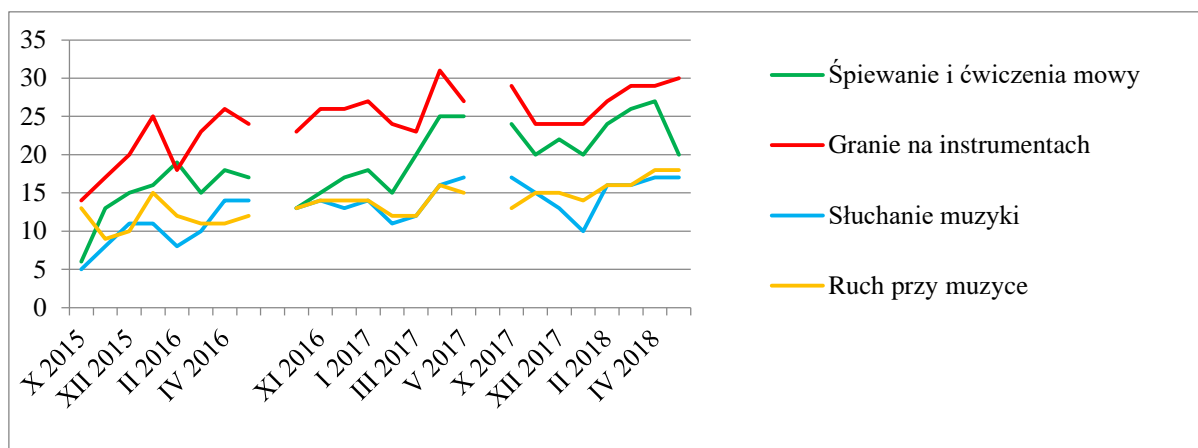
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 36 obrazuje zachowanie Emilki podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. Uczennica była zaangażowana w działalność twórczą, proponowała ciekawe rozwiązania, współpracowała w grupie i nie narzucała nikomu swoich propozycji. Potrafiła grzecznie rozmawiać z wszystkimi i zawsze liczyła się z opinią innych.

Ujęcie *pretestowe* – Emilka zawsze grzecznie i zgodnie bawiła się z wszystkimi. Chętnie podejmowała każdą aktywność artystyczną. Nie potrafiła jednak rozstać się ze swoim „Tadziem” - pluszowym pieskiem, który towarzyszył jej od „kołyski”.

Ujęcie *posttestowe* – w miarę upływu czasu Emilka stopniowo doskonaliła swój potencjał. Brała udział w występach artystycznych, konkursach, przedstawieniach. Stan zdrowia nie zawsze pozwalał na spontaniczną aktywność, stąd też pojawiała się zwiększona samokrytyka. W klasie trzeciej stopniowo rozstawała się z „Tadziem”, chociaż i tak czasami „przemyciała” go do szkoły.

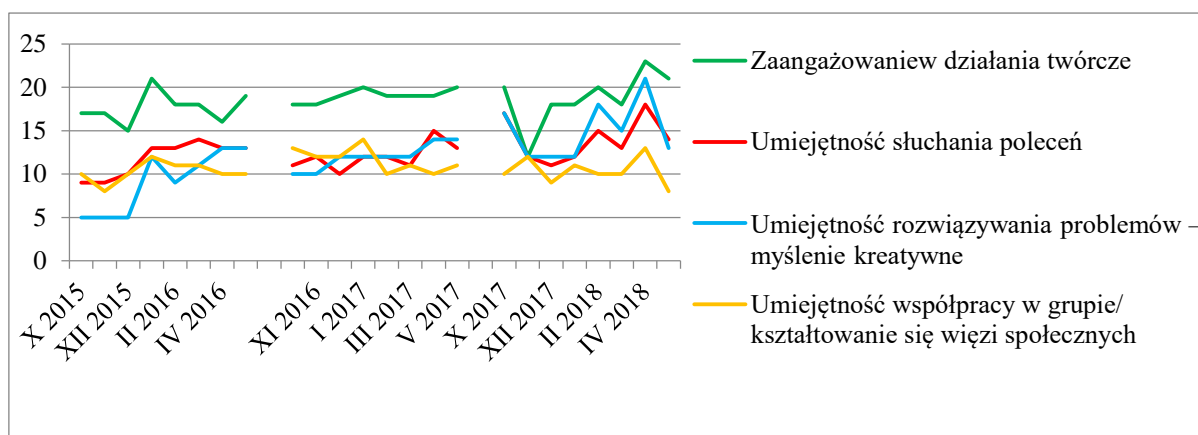
Wykres 37. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 8. **Rafała**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 37 ukazuje zróżnicowaną dynamikę aktywności artystycznej ucznia Rafała. Od pierwszej klasy uczeń wykazywał się dobrym poczuciem rytmu, co uzewnętrzniał przy każdej okazji. Chętnie śpiewał poznane piosenki, ale miał trudności z zapamiętaniem słów. Koncentrował się na słuchaniu muzyki i z łatwością ilustrował ją ruchem. W klasie drugiej i trzeciej doskonalił zainteresowania muzyczne głównie w improwizacji na instrumentach perkusyjnych i w śpiewie.

Wykres 38. Obserwacja zachowania, ucznia **Rafała**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



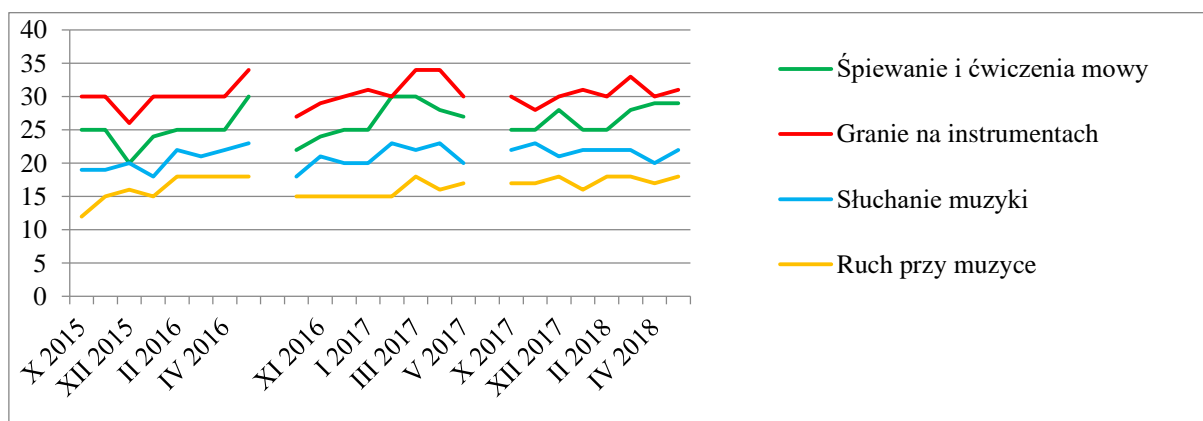
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 38 wskazuje, że zaangażowanie ucznia w działania twórcze były największe już od pierwszej klasy. Dzięki temu chętnie podejmował ryzyko, nie bał się zaproponować coś innego. Chętnie swoimi pomysłami dzielił się z innymi w formie spontanicznego popisu, co wywoływało śmiech w grupie. Z pokorą przyjmował krytykę.

Ujęcie *pretestowe* – Rafał był zawsze radosnym i życzliwym chłopcem w stosunku do rówieśników jak i do osób dorosłych. Miał też swoje słabości, które czasami objawiały się skrajnym zniechęceniem do nauki. Stosunkowo szybko popadał w znużenie, a nawet senność. Podczas zajęć muzycznych zawsze się ożywiał.

Ujęcie *posttestowe* – uczeń coraz bardziej przejawiał duszę artystyczną. Chętnie brał udział w przedstawieniach teatralnych, potrafił się wcielić w wyznaczoną mu rolę. Z grupą rówieśników wziął udział w konkursie słowno-muzycznym, gdzie w rytmie rapu ujawnił swój aktorski talent. W znacznym stopniu osiągnięcie I miejsca, dodało Rafałowi wiary w swoje możliwości i korzystnie wpłynęło na wzrost samooceny. W przypadku Rafała zauważa się duży potencjał artystyczny, który ujawniał się okazjonalnie, zazwyczaj podczas uroczystości rodzinnych, kiedy mógł się dzielić swoimi umiejętnościami z bliskimi – wtedy czuł się zauważony i bezpieczny wiedząc, że może być w pełni akceptowany. W codziennej rzeczywistości zaniedbywał jednak obowiązki szkolne, co mogło wynikać z zainteresowania innymi formami aktywności dziecka.

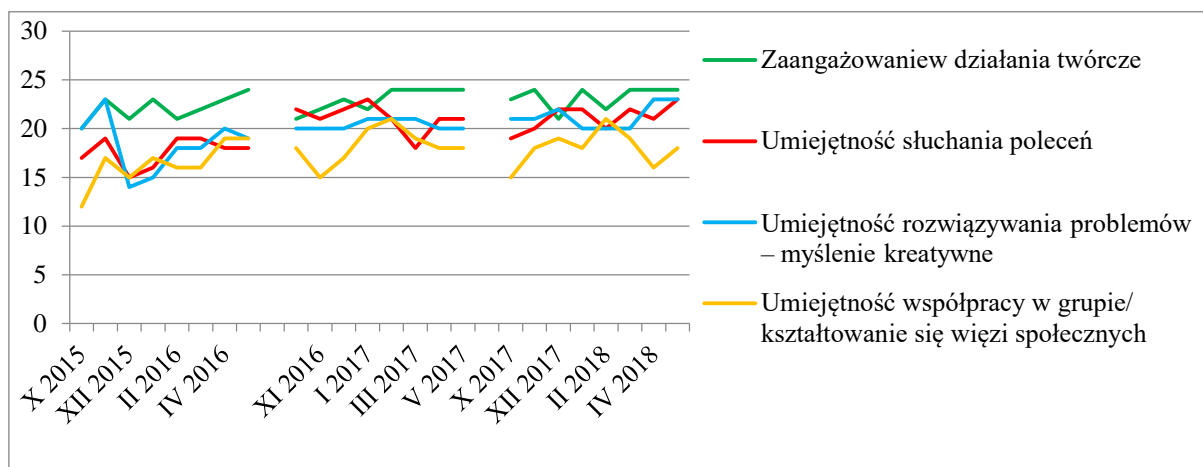
Wykres 39. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 9. **Klaudii**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 39 przedstawia aktywność artystyczną Klaudii, która już od klasy pierwszej wykazywała się otwartością i chęcią nawiązywania kontaktów z innymi. Chętnie podejmowała się każdej aktywności, zawsze chciała być pierwsza i w centrum uwagi. Dziewczynka radosna, pewna siebie, na tle klasy wyróżniała się spontaniczną aktywnością, bystrością umysłu. Najtrafniej do Klaudii pasuje określenie „żywe srebro”.

Wykres 40. Obserwacja zachowania, uczennicy **Klaudii**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



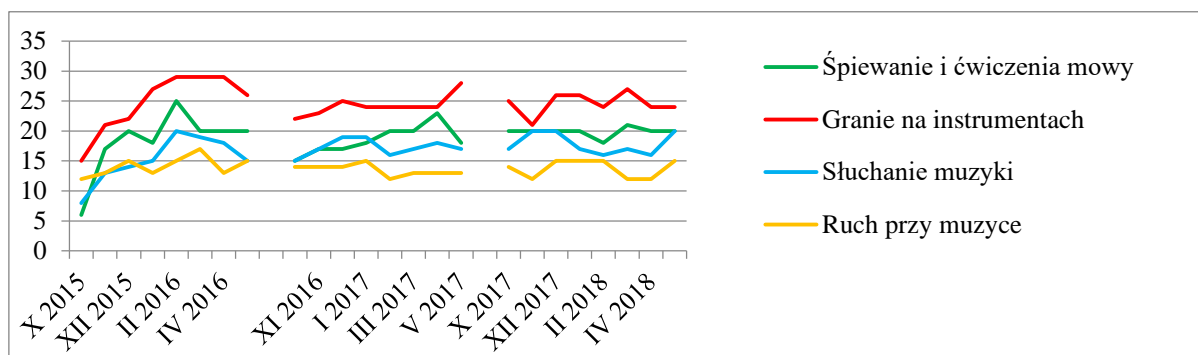
Źródło: opracowanie własne.

Z wykresu numer 40 można wnioskować, że uczennica była bardzo zaangażowana w działania twórcze i okazywała chęć dzielenia się swoimi pomysłami z innymi. Nie zawsze jednak potrafiła współpracować z rówieśnikami, niechętnie ich słuchała.

Ujęcie *pretestowe* – Klaudia już w pierwszym dniu w szkole zwróciła na siebie uwagę umiejętnością nawiązywania bezpośredniego kontaktu z innymi. Była bardzo podekscytowana, radosna, rozmowna, spontaniczna. Uczennica podczas zajęć najczęściej wypowiadała się spontanicznie, bez zgłoszenia. Na każdy temat miała wiele do powiedzenia. Mówiła szybciej niż myślała. Wyróżniała się na tle klasy bogatym słownictwem, otwartością i umiejętnością płynnego czytania. Swoją aktywną postawą wielokrotnie odbierała szansę wypowiadania się innym dzieciom. W kontaktach indywidualnych czy grupowych często narzucała swoją wolę, co nie zawsze podobało się rówieśnikom. Dochodziło do konfliktów i nieporozumień.

Ujęcie *posttestowe* – uczennica nadal była bardzo aktywna i spontaniczna. Na przełomie klasy II i III zaczęła bardziej uważać i koncentrować się na tym, co inni mają do powiedzenia i zaczęła się z tym liczyć. Nauczyła się prowadzić dyskusję, przyznawać innym rację, a nawet przeprosić za swoje błędy. Wykazywała się samokontrolą. Klaudia doskonale sprawdziła się w przedstawieniach teatralnych. Perfekcyjnie odgrywała role postaci z bajek czy w widowisku jasełkowym. Z łatwością opanowywała najdłuższe teksty. Pamiętała role innych koleżanek i kolegów, którym w razie potrzeby podpowiadała.

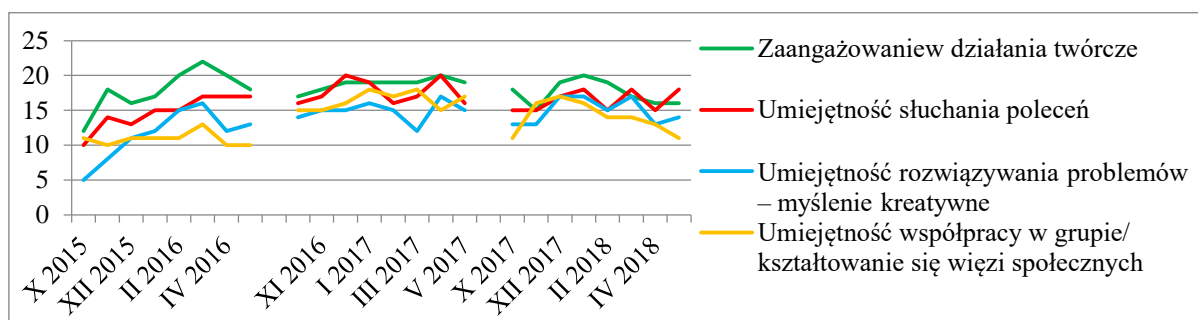
Wykres 41. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 10. **Wiktorii**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie numer 41 przedstawiono podejmowaną aktywność artystyczną Wiktorii, drugiej dziewczynki o tym samym imieniu w klasie. Wiktoria, podobnie jak wspomniana wyżej Emilka, była zaangażowana w grę na instrumentach, śpiewanie i ćwiczenia mowy, słuchanie i aktywność ruchową. Przez trzy lata edukacji nie zauważono znaczących zmian w aktywności artystycznej uczennicy.

Wykres 42. Obserwacja zachowania, uczennicy **Wiktorii**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



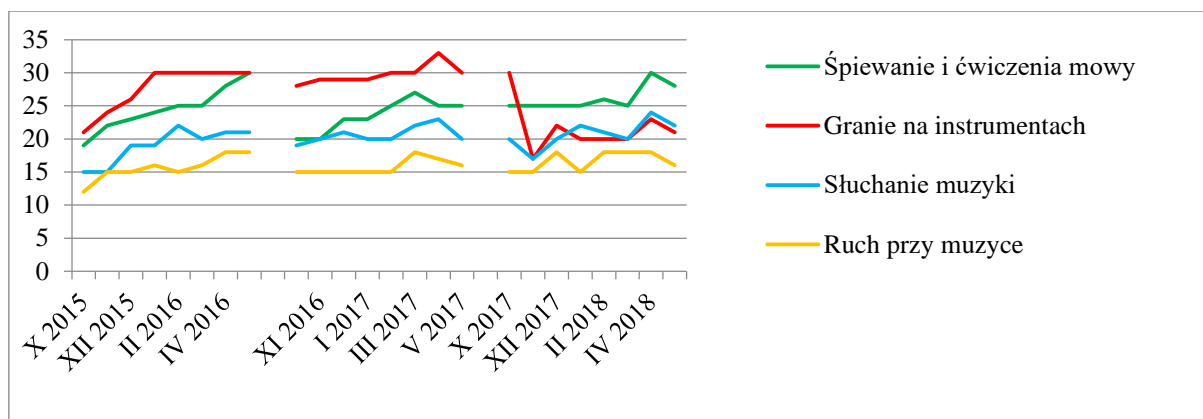
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 42 obrazuje wzmożoną aktywność Wiktorii, w zakresie zaangażowania się w działania twórcze, w klasie pierwszej. Wiktoria potrafiła uważnie słuchać, koncentrować się na poleceniu i współpracować w grupie, ale w różnym stopniu zaangażowania w podejmowane działania. Nie narzucała swojej woli innym, czasami ustępowała.

Ujęcie *pretestowe* – Wiktoria, chętnie chodziła do szkoły. Do zajęć była zawsze przygotowana, ale mało aktywna, nieśmiała i małowólna. Wykazywała brak wiary w swoje możliwości, co świadczyło o jej zaniżonej samoocenie. Starła się jak najlepiej wykonywać powierzone zadania. Stosowała się do poleceń nauczyciela. Chociaż zgodnie bawiła się w grupie, nie potrafiła mieć swojego zadania, w razie nieporozumienia wołała raczej ustąpić i zrezygnować z dalszej współpracy.

Ujęcie *posttestowe* – przez trzy lata nauki nastawienie do obowiązków było podobne. Uczyła się chętnie i bardzo dobrze. Nadal utrzymywała dobre kontakty z rówieśnikami, nikomu nie wchodziła w drogę. Współpracowała w grupie, ale nie brała za nią odpowiedzialności. Chętnie podejmowała zadania z inicjatywy nauczyciela. Bo to sprawiało jej największą radość, gdy została zauważona. Udział w przedstawieniach teatralnych dodawał jej odwagi. Nabrała większej śmiałości i pewności siebie.

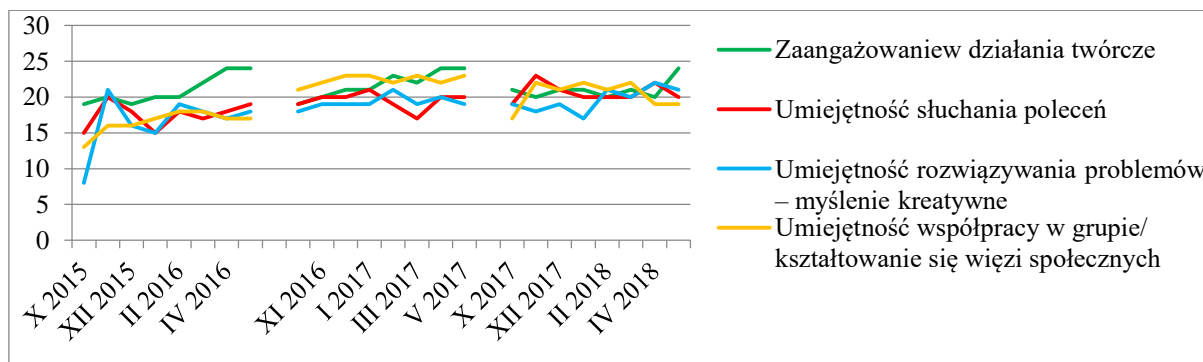
Wykres 43. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 11. **Agnieszki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 43 obrazuje, aktywność Agnieszki, która od pierwszej klasy chętnie podejmowała każdą aktywność muzyczną. Grała na instrumentach, chętnie śpiewała, słuchała i interpretowała ruchem muzykę. W ciągu trzech lat muzyka zajmowała w jej życiu ważne miejsce. W klasie trzeciej doskonaliła śpiewanie i ćwiczenia mowy. Zawsze była chętna do publicznych występów, wykazywała się dużą odwagą i pewnością siebie. Interesowało ją wszystko co działo się dookoła, była zawsze aktywna i lubiała być w centrum uwagi.

Wykres 44. Obserwacja zachowania, uczennicy **Agnieszki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



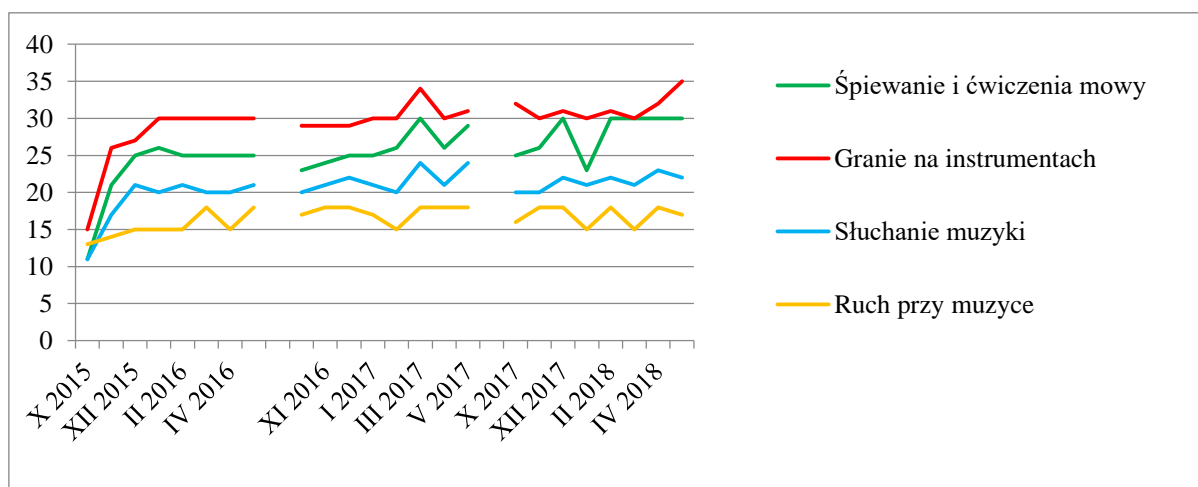
Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z wykresu numer 44 zaangażowanie Agnieszki w działania twórcze największe było w klasie pierwszej. Nieco na wyższym poziomie utrzymywała się dobra umiejętność współpracy z innymi i umiejętność słuchania poleceń, a także myślenie kreatywne.

Ujęcie *pretestowe* – od początku edukacji szkolnej Agnieszka wyróżniała się pozytywną energią. Była radosna, uczynna, koleżeńska i obowiązkowa. Cechowała się dużą spostrzegawczością, zawsze znajdowała się tam, gdzie była potrzebna. Zaangażowana w każde działania. Zgodnie bawiła się z rówieśnikami.

Ujęcie *posttestowe* – w ciągu trzech lat Agnieszka doskonaliła swoje umiejętności, przyswajała wiedzę, chętnie dzieliła się nią z innymi. Ponieważ była zdolna, sprawnie i bardzo dobrze wykonywała polecenia/zadania, dysponowała wolną chwilą, którą przeznaczała na udzielanie pomocy w nauce, tym uczniom, którzy tego potrzebowali. Taka aktywność była pozytywnie postrzegana przez nauczyciela, a dziecku sprawiała przyjemność. Forma udzielania wzajemnej pomocy wśród uczniów była praktykowana niemal na każdych zajęciach edukacyjnych.

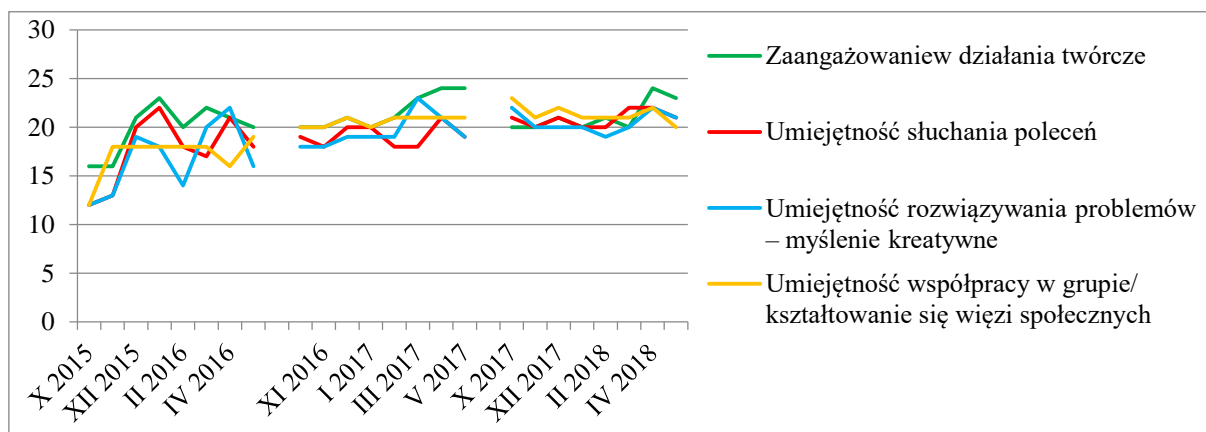
Wykres 45. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczenicy 12. **Mai**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 45 ujawnia stabilną aktywność artystyczną uczennicy. Przez trzyletni okres nauki w szkole zawsze chętnie podejmowała się każdej aktywności muzycznej. Uczennica zdolna. Najchętniej grała na instrumentach i doskonaliła technikę śpiewania. Była bardzo uczynna i spostrzegawcza. Zachowywała czujność, w razie potrzeby pierwsza udzielała pomocy innym. Zyskała przydomek „Matka Teresa”.

Wykres 46. Obserwacja zachowania, uczeń **Mai**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



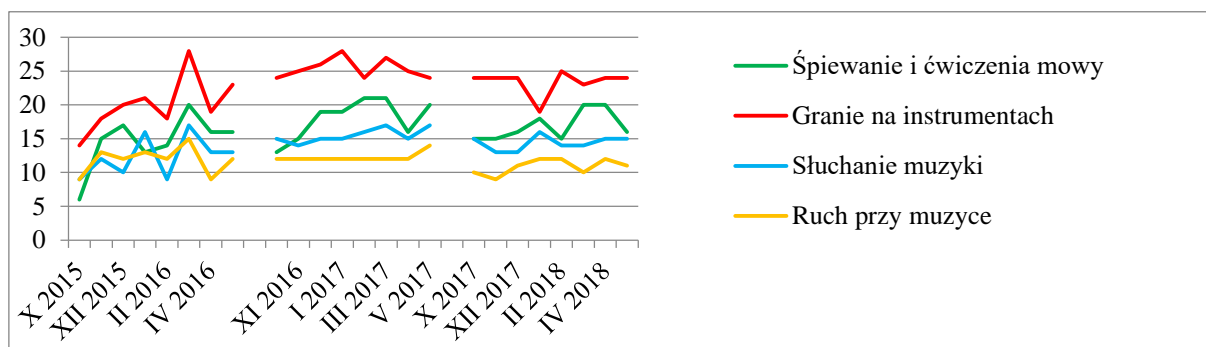
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 46 obrazuje dynamikę zachowania Mai podczas zajęć szkolnych. Uczennica wyróżniała się aktywnością własną, była zawsze zaangażowana w działania twórcze, uważnie słuchała poleceń, ujawniała kreatywne myślenie. Zawsze zgodnie współpracowała z rówieśnikami.

Ujęcie *pretestowe* – Maja do zajęć była zawsze wzorowo przygotowana. Chętna do nauki i bardzo staranna. Dbła o estetykę pisma w zeszytach. Wykazywała się umiejętnością spostrzegania trudnych sytuacji, reagowała na niesprawiedliwość i krzywdę w relacjach międzygrupowych. Wrażliwa i empatyczna, otaczała wsparciem i pomocą poszkodowanych. Była klasową „Matką Teresą”, martwiła się bardziej o innych niż o siebie.

Ujęcie *posttestowe* – zachowanie Mai było zawsze wzorowe. Wybrana przez klasę na przewodniczącą dawała wszystkim poczucie bezpieczeństwa. Była darzona wielkim szacunkiem nawet przez uczniów, którzy sprawiali trudności wychowawcze. Każdy mógł liczyć na Maję, bo była szczerą, bezinteresowną, uczynną. Reagowała natychmiastowo na niespodziewane sytuacje i służyła pomocą innym: „Proszę pani, ja to zaraz posprzątam” albo „ja pomogę” itp. Była wzorem godnym naśladowania. Postawa Mai udzielała się innym uczniom, co miało korzystny wpływ na tworzenie się więzi emocjonalnych w grupie klasowej. Bardzo zdolna, osiągała najwyższe oceny, brała udział w konkursach i zdobywała wysokie miejsca. Od klasy drugiej uczęszczała do szkoły muzycznej, gdzie uczyła się gry na gitarze. Brała udział w przedstawieniach teatralnych. Wspierała innych na scenie. W klasie III, rewelacyjnie odegrała główną rolę w przedstawieniu pt. „Królewna Śnieżka”.

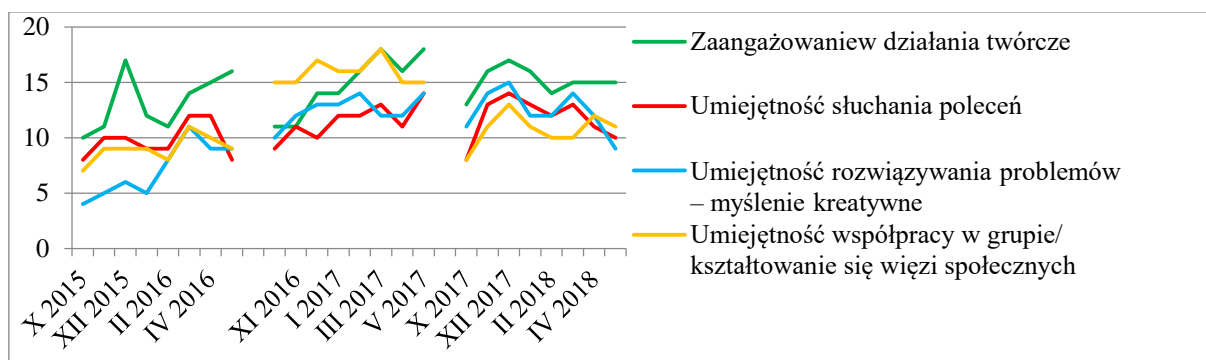
Wykres 47. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczeń 13. **Dominiki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 47 ilustruje aktywność artystyczną Dominiki, która już w klasie pierwszej, wykazywała się dobrym poczuciem rytmu i umiejętnością gry na instrumentach. W klasie drugiej doskonaliła technikę gry na instrumentach perkusyjnych i na flażolecie. Chętnie śpiewała poznane piosenki, słuchała muzyki i oddawała się improwizacji.

Wykres 48. Obserwacja zachowania, uczeń 13. **Dominiki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



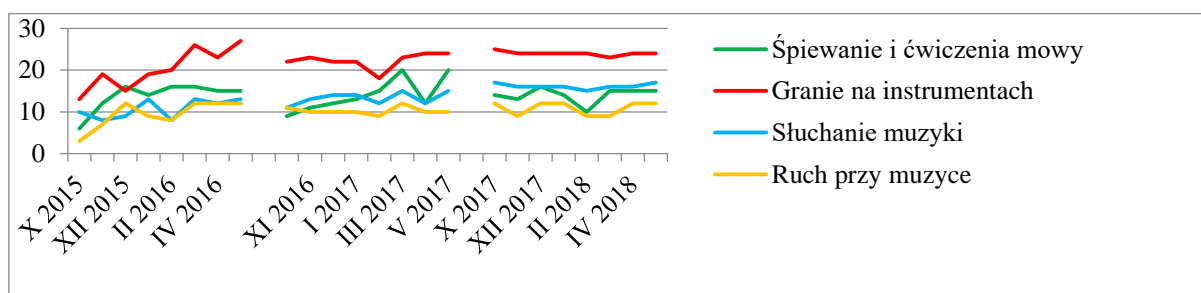
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 48 kreuje zachowanie Dominiki podczas podejmowania aktywności muzycznych. Od pierwszej klasy była zaangażowana w działania twórcze, wyróżniała się dobrą współpracą z innymi. Słuchała i chętnie wykonywała polecenia. Najbardziej aktywna artystycznie była w klasie drugiej.

Ujęcie *pretestowe* – Dominika chętnie brała udział w zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych. Lubiła towarzystwo Wiktorii i najczęściej z nią przebywała. Czuła się niepewnie podczas samodzielnej pracy na lekcji, poszukiwała wsparcia i pomocy od innych. Wypowiadanie się na forum przed klasą sprawiało jej ogromną trudność, chwilami zawieszała się i gubiła tok myślenia, czas oczekiwania na odpowiedź, w stosunku do innych uczniów, trwał zbyt długo.

Ujęcie *posttestowe* – Dominika stopniowo nabierała coraz więcej pewności siebie. Wytrwale uczyła się i robiła postępy. Zaczęła zgłaszać się do odpowiedzi, pokonywała swoją nieśmiałość. Występy przed publicznością dodawały jej odwagi. Biorąc udział w przedstawieniach teatralnych, podejmowała ryzyko, dzięki któremu pokonywała lęk. W gronie rówieśników czuła się bezpiecznie, gdyż mogła liczyć na ich pomoc w razie potrzeby. Cieszyła się ze swoich osobistych osiągnięć. We wczesnym dzieciństwie dziewczynka mierzyła się z problemami rodzinnymi. Z czasem sytuacja jej się unormowała i były widoczne zwiastuny wsparcia ze strony ojczyma. Dominika najchętniej spontanicznie rozmawiała ze wszystkimi podczas przerw. Była radosna i coraz bardziej pewna siebie. Jak się okazało do prawidłowego rozwoju dziecka konieczne było zapewnienie mu poczucia bezpieczeństwa: rodzinne rozmowy z dzieckiem, wyrozumiałość ojczyma oraz otaczanie się wzajemną miłością. To wszystko stanowiło fundament, na którym można było rozwijać zainteresowania muzyczne ucznia, a twórcze oddziaływania artystyczne dodatkowo stymulowały ukryty potencjał własny.

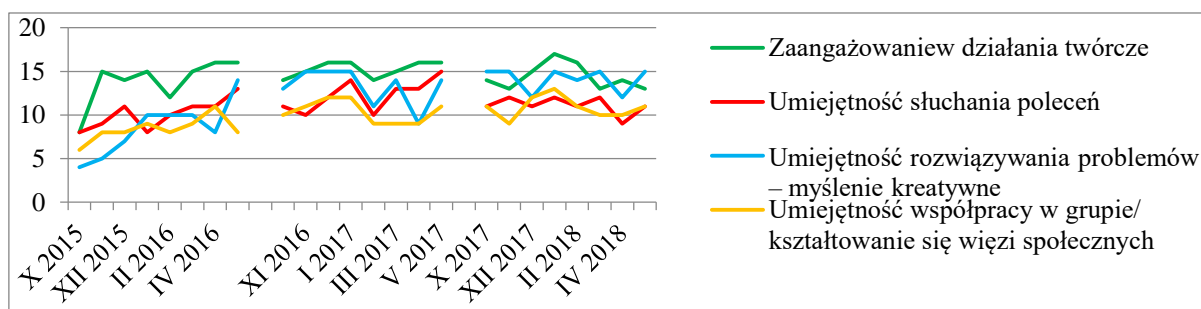
Wykres 49. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 14. **Martynki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 49 przedstawia działalność artystyczną Martynki – bliźniaczej siostry Mateuszka. Martynka bardzo chętnie grała na instrumentach perkusyjnych, w klasie drugiej i trzeciej głównie na flażolecie. Chętnie, ale cicho śpiewała piosenki, słuchała muzyki i interpretowała ją ruchem.

Wykres 50. Obserwacja zachowania, uczennicy **Martynki**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



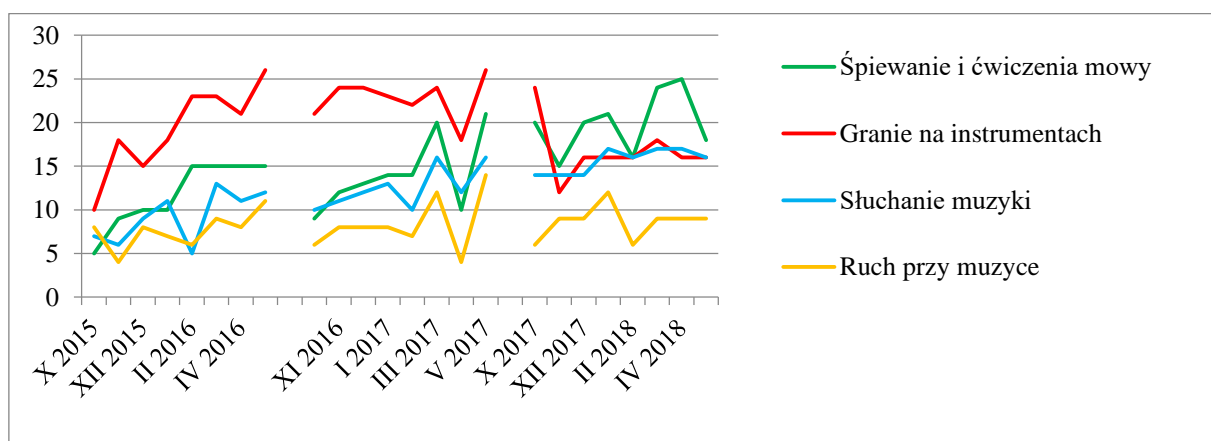
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 50 ilustruje zachowanie Martynki podczas zajęć muzycznych i zintegrowanych. Martynka zawsze była zaangażowana w działania twórcze. Bardzo lubiła koncentrować się przez długi czas na wykonywanej pracy indywidualnej. Starła się, by jej praca była oryginalna i niepowtarzana. Uważnie słuchała poleceń. W stosunku do dzieci była miła, uczynna, zawsze zgodnie bawiła się w grupie.

Ujęcie *pretestowe* – Martynka była bardzo wrażliwą i nieśmiałą uczennicą. Raczej nie zgłaszała się do odpowiedzi, zapytana odpowiadała bardzo cicho i niepewnie. Starannie prowadziła zeszyty. Podczas lekcji często oczekiwała pomocy, ale samodzielnie nie zgłaszała się. Chętnie korzystała z pomocy koleżanki.

Ujęcie *posttestowe* – prace plastyczne Martynki, były dopracowane w najdrobniejsze szczegóły. Wesoło bawiła się z wszystkimi i chętnie tańczyła w grupie. Brała udział w akademiach szkolnych i przedstawieniach teatralnych, wygłaszała krótkie role dostosowane do swoich możliwości. Stopniowo pokonywała swoją nieśmiałość.

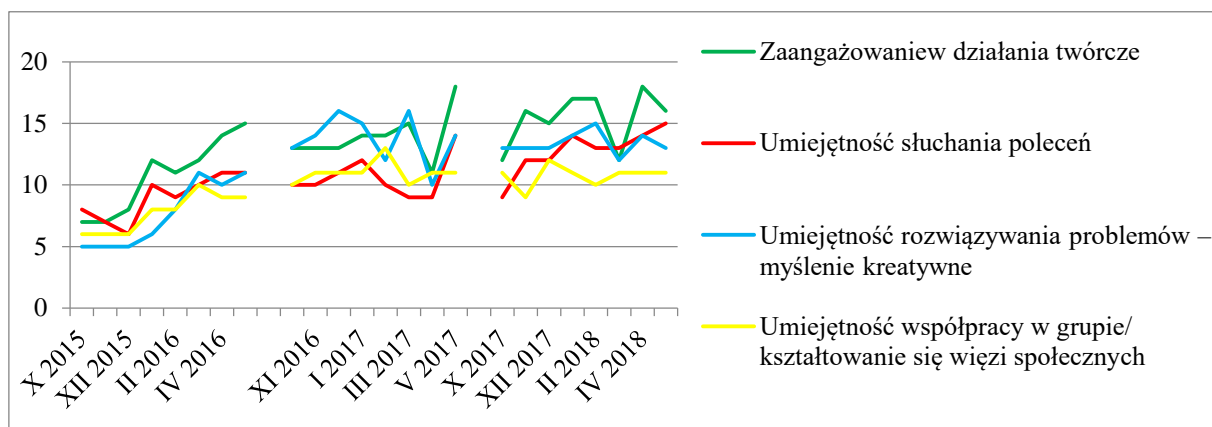
Wykres 51. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 15. **Mateusza**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 51 obrazuje aktywność artystyczną Mateusza – bliźniaczego brata Martynki. Przez pierwsze dwa lata Mateusz z przyjemnością grał na instrumentach perkusyjnych. W klasie trzeciej bardziej interesował się śpiewaniem. W ciągu trzech lat chętnie słuchał muzyki i podejmował próby improwizacji ruchowej. Mateusz był chłopcem obowiązkowym i zdyscyplinowanym. Do zajęć zawsze przychodził przygotowany. Wyróżniał się dbałością o własne przybory szkolne, utrzymywał porządek wokół siebie. Zawsze zgodnie bawił się z rówieśnikami, był koleżeński i ugodowy. Podczas prowadzonej obserwacji odnotowano stopniowy progres w zakresie jego aktywności twórczej. Świadczą o tym chociażby przygotowane prace rysunkowe realizowane w ramach przeprowadzonego testu rysunkowego Kate Franck.

Wykres 52. Obserwacja zachowania, ucznia **Mateusza**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



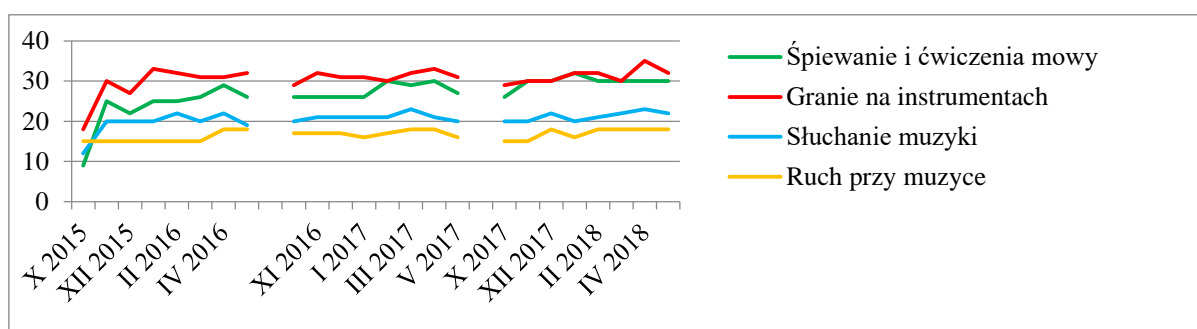
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 52 ukazuje stopniowy przyrost zaangażowania się Mateusza w działania twórcze. Szczególnie w klasie trzeciej chętnie majsterkował, był pomysłowy. Starał się uważnie słuchać polecenia i w miarę możliwości podać ciekawe rozwiązania. Potrafił współpracować w grupie, bawił się z kolegami, ale najczęściej przebywał w pobliżu siostry Martynki.

Ujęcie *pretestowe* – Mateusz był nieśmiałym chłopcem, chociaż miał więcej odwagi niż jego siostra Martynka. Samodzielnie nie zgłaszał się do odpowiedzi, ale zapytany chętnie jej udzielał. W relacjach z dorosłymi, był zawsze poważny, w kontaktach z rówieśnikami wesoły i radosny, skłonny do harców. W klasie pierwszej, wspólnie z siostrą, bardzo często odwiedzał bibliotekę szkolną.

Ujęcie *posttestowe* – w ciągu trzech lat stopniowo nabierał coraz więcej odwagi. Chociaż był drobnej budowy potrafił głośno i wyraźnie recytować wiersze, płynnie i wyraźnie czytać, a także ładnie śpiewać piosenki. Brał udział w przedstawieniach teatralnych, gdzie odgrywał role drugoplanowe. Sprawiał wrażenie poważnej osoby. W szkolnych jasełkach wystąpił w roli „Jezusa”.

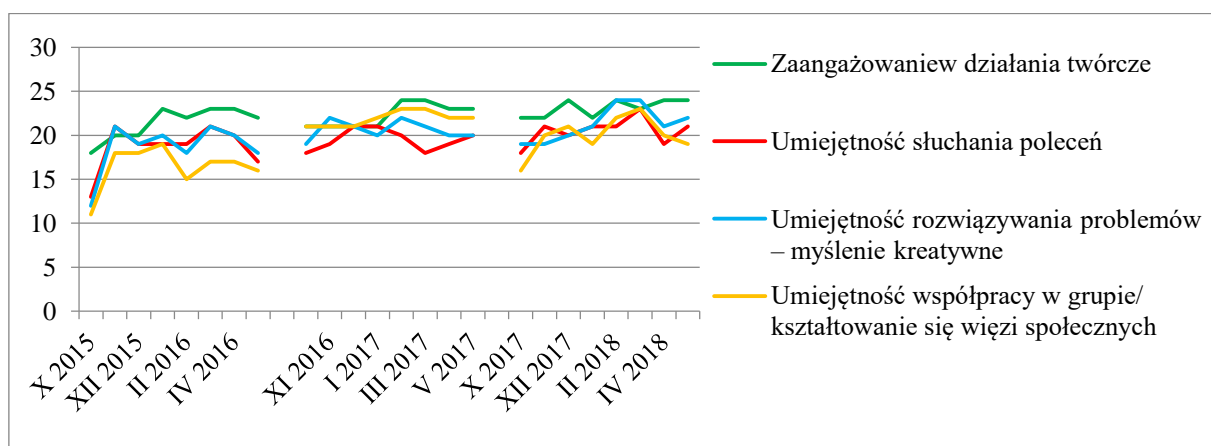
Wykres 53. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 16. **Zosi**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Na wykresie numer 53 można zauważyć ciągłą aktywność uczennicy. Przez trzy lata edukacji Zosia zawsze chętnie grała na instrumentach, śpiewała piosenki i rytmiczowała teksty, uważnie słuchała muzyki i wypowiadała się na jej temat lub ilustrowała ją ruchem. W kontaktach z koleżankami zawsze „grała pierwsze skrzypce”, wymyślała wspólne zabawy i dzieliła się swoimi pomysłami, które często były zaskakujące i nieprzewidywalne. Chętnie dokazywała, była skłonna do psot. Zachęcała innych do wspólnych zabaw. Na tle klasy wyróżniała się bogatą wyobraźnią i pomysłowością. Pozytywną energią Zosi często udzielała się innym uczniom.

Wykres 54. Obserwacja zachowania, uczennicy **Zosi**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

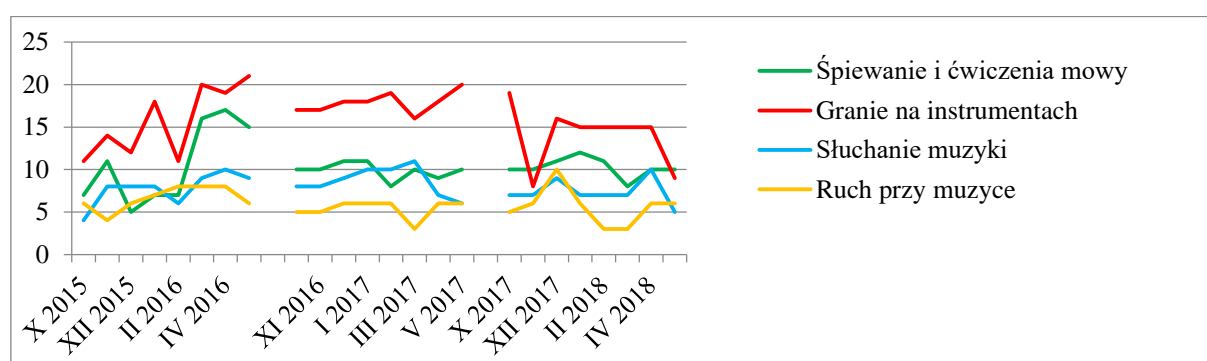
Stałe zaangażowanie się Zosi w twórcze działania artystyczne, obrazuje wykres numer 54. Zosia zawsze wykazywała się inwencją twórczą, co sprawiało jej samej radość, która udzielała się innym. Umiejętnie kierowała grupą, współpracowała z wszystkimi, chętnie zajmowała stanowisko lidera grupy.

Ujęcie *pretestowe* – Zosia była zawsze radosna, spontaniczna, żywiołowa, czasami niezdyscyplinowana, a nawet uparta, ale zawsze chętna do działania. Odważnie podejmowała trudne zadania, lecz nie dbała o ich staranność. Wymyślała różne zabawy i angażowała w nią wszystkie dzieci. Nie zastanawiała się nad sensownością zabawy, co było powodem wzmożonej czujności wychowawcy pod względem bezpieczeństwa. Często nie potrafiła przewidzieć konsekwencji swojego zachowania. Podjęła naukę gry na skrzypcach w szkole muzycznej.

Ujęcie *posttestowe* – Zosia to dusza artystyczna, bardzo aktywna i zdolna. W przedstawieniach teatralnych potrafiła wczuwać się w każdą rolę. W drugiej klasie, gdy zabrakło odtwórczyni jednej z głównych ról w „Brzydkim kaczątku”, Zosia ją bez trudu zastąpiła, odegrała podwójną rolę (kaczej matki i kury domowej). Wystarczyło półgodzinne

przygotowanie przed występem, by opanować dodatkową rolę. Doskonale sprawdziła się grając „czarny charakter” „złej królowej” w przedstawieniu pt. „Królewna Śnieżka”. Znała cały scenariusz na pamięć, w razie potrzeby wspomagała innych. Wzbogacała akademie i uroczystości szkolne. W szkolnych jasełkach grała na skrzypcach z towarzyszeniem flażoletów. Wykazywała się bystrością umysłu, zawsze gotowa do podejmowania wyzwań. Z zapałem angażowała się do wszelkich aktywności edukacyjnych. Coraz częściej kontrolowała swoje spontaniczne zachowania i próbowała wyciągać wnioski z niewłaściwego zachowania.

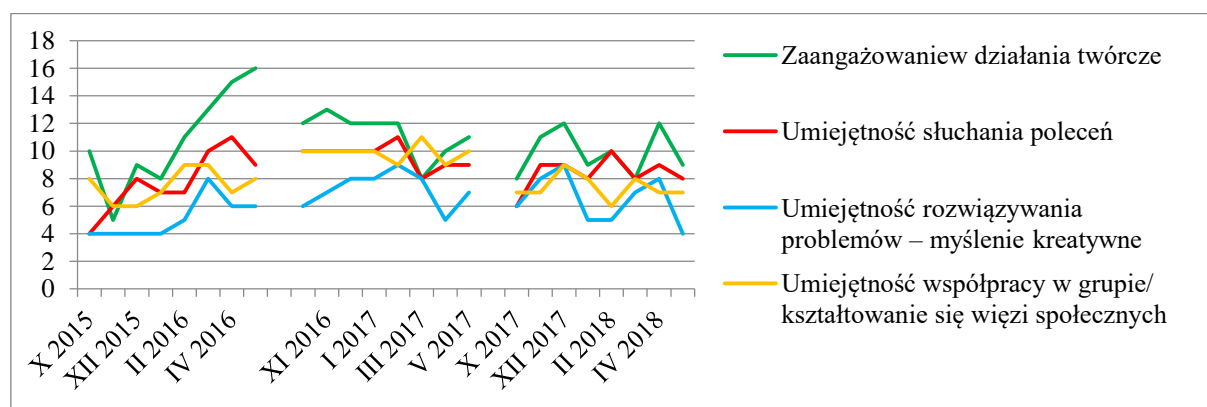
Wykres 55. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 17. **Roberta**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 55 przedstawia dynamikę aktywności artystycznej Roberta. Największą aktywność artystyczną, a szczególnie zainteresowanie grą na instrumentach, odnotowano w klasie pierwszej i drugiej. Spadek zainteresowania muzykowaniem wynikał z pogłębiających się trudności w nauce, czego powodem były zaburzenia zachowania i trudne, niewydolne wychowawczo środowisko rodzinne.

Wykres 56. Obserwacja zachowania, ucznia **Roberta**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



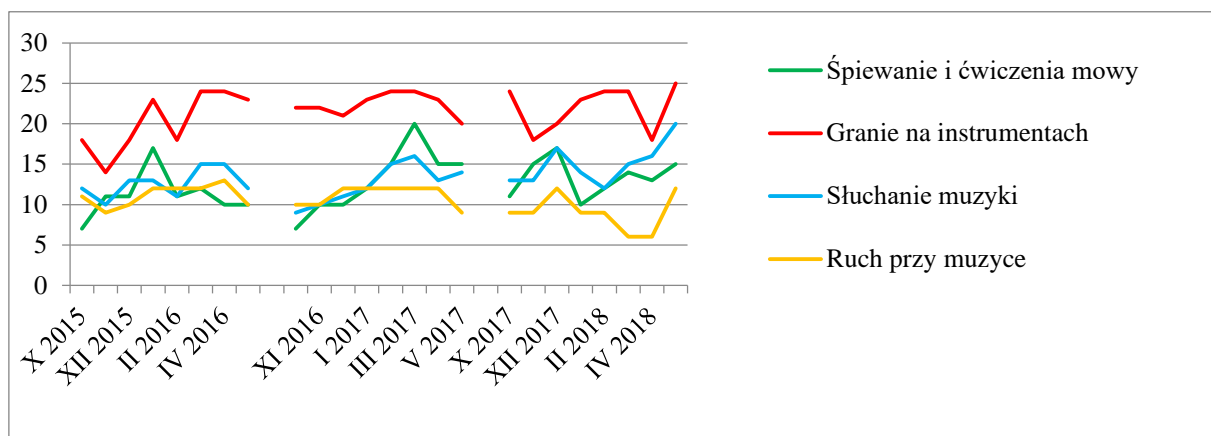
Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 56 nakreśla, zachowanie Roberta podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. Jak wskazuje wykres, największe zaangażowanie w działania twórcze ucznia było w pierwszym roku nauki w szkole. W klasie drugiej i trzeciej nasilały się zaburzenia zachowania, które utrudniały prawidłowe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej oraz pogłębiały się trudności w nauce. Nie potrafił dłużej skupić się na poleceniu. Często przeszkadzał innym w wykonywaniu pracy. Prace plastyczne zazwyczaj wykonywał schematycznie i w czarnych barwach.

Ujęcie *pretestowe* – Robert w klasie pierwszej, był chętny do nauki i zaangażowany w działania. Test zdolności słuchu muzycznego napisał najslabiej ze wszystkich badanych uczniów (uzyskał poziom bardzo niski), co mogło świadczyć o jego ukrytej wadze słuchu, a tym samym braku umiejętności rozróżniania dźwięków, niedojrzałości szkolnej lub niedostatkach w zakresie adaptacji do podejmowania obowiązków szkolnych. Początkowo chłopiec przejawiał braki w koncentracji uwagi, wyróżniał się nadmierną pobudliwością, która utrudniała mu utrzymywanie dobrych relacji rówieśniczych głównie podczas wspólnych zabaw. Prace plastyczne wykonywał niestarannie, bardzo szybko i schematycznie, najczęściej w czarnych barwach, co mogło świadczyć o problemach rodzinnych i niezdiagnozowanych zaburzeniach emocjonalnych. Chłopiec wymagał też indywidualnego podejścia, wsparcia wychowawcy i innych uczących nauczycieli oraz pomocy pedagoga szkolnego.

Ujęcie *posttestowe* – Uczeń w klasie trzeciej nadal przejawiał specyficzne trudności w nauce, został zdiagnozowany i zażywał przepisane leki. Pomoc terapeutyczną oferowała mu grupa klasowa. Uczniowie od pierwszej klasy uczyli się współpracy na zasadzie „każdy z każdym”. W klasie trzeciej żaden z uczniów nie miał oporu, aby zatańczyć z Robertem, czy usiąść z nim w ławce i pomóc w zadaniach. Dziewczynki z zaangażowaniem włączały go do wspólnych zabaw i tańców integracyjnych. Brał udział we wszystkich przedstawieniach teatralnych, grał role drugoplanowe. Otaczali go opieką i w razie potrzeby wspierali. Podczas zajęć zintegrowanych uczniowie okazywali wobec niego wyrozumiałość, cierpliwość, oferowali spontaniczną i bezinteresowną pomoc. Robert robił minimalne postępy w nauce i w kontaktach interpersonalnych. Otoczony opieką dydaktyczną i dobrymi relacjami rówieśników miał zapewnione poczucie bezpieczeństwa, co pozwalało mu zdobywać umiejętności i przyswajać wiedzę na miarę swoich możliwości.

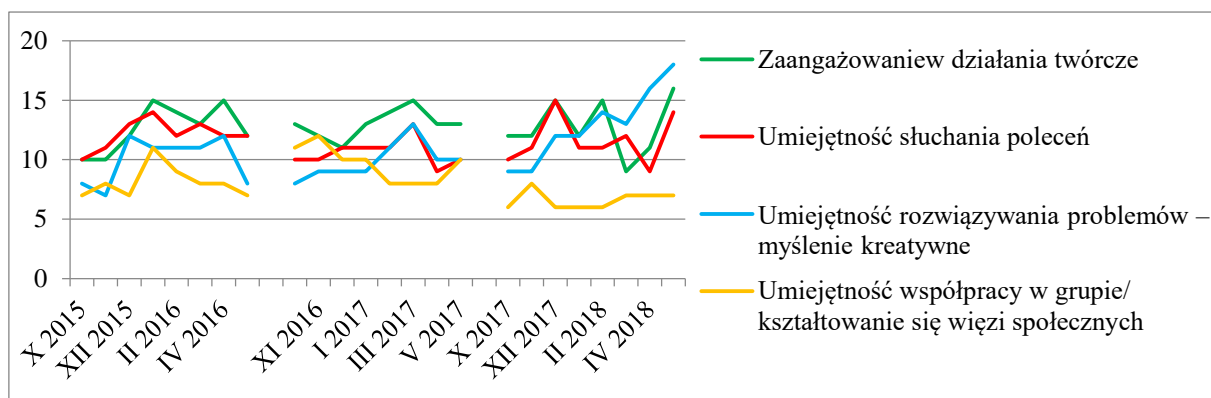
Wykres 57. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 18. **Anity**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 57 obrazuje działalność Anitki, która raczej jednakowo, na przestrzeni trzech lat, angażowała się w aktywności artystyczną. Mimo, iż obawiała się wypowiadania na forum, nie wycofywała się, zachęcana i wspierana przez inne dzieci, pokonywała swoją nieśmiałość, która prawdopodobnie wynikała z jej spokojnego usposobienia. Najchętniej grała na instrumentach muzycznych i na flażolecie. Uważnie słuchała muzyki i śpiewała piosenki tylko w grupie.

Wykres 58. Obserwacja zachowania, uczennicy **Anity**, podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 58 ilustruje różnorodne zachowania uczennicy, która często starała się pokonywać swoją małomówność i nieśmiałość. Z różnym stopniem aktywności była zaangażowana w działania twórcze, zawsze uważnie słuchała poleceń i do nich się stosowała. Wykazywała się umiejętnością myślenia kreatywnego. Współpracowała w grupie, ale też lubiła zajmować się samą sobą.

Ujęcie *pretestowe* – Anita zawsze była miła, kulturalna, subtelna, jednocześnie bardzo nieśmiała. Była najmłodsza z 13-ciorga rodzeństwa, była ostoją spokoju, ładu i porządku. W kontaktach z rówieśnikami i osobami dorosłymi zawsze uśmiechnięta, uczynna, ale też lękliwa i małomówna. Chętnie brała udział we wszystkich zajęciach szkolnych, ale raczej na uboczu, nigdy nie w centrum uwagi. W czasie przerw najczęściej przebywała w odosobnieniu obserwowała innych lub oddawała się medytacjom. Przynosiła dla dzieci obrazki do kolorowani lub słodycze, którymi dzieliła się z wszystkimi w klasie.

Ujęcie *posttestowe* – Uczennica była obowiązkowa, do zajęć zawsze wzorowo przygotowana, ale miała też swoją słabość, która objawiała się wzmożonym lękiem przed wypowiadaniem się na forum. To była jej „pięta Achillesowa”, dlatego bardzo starała się pokonywać swoją nieśmiałość, która hamowała jej potencjał. Oparcie miała w grupie klasowej, która podczas indywidualnych wypowiedzi, bardzo ją wspierała. To dodawało jej pewności siebie i wiary w swoje możliwości. Anita chętnie brała udział w przedstawieniach teatralnych, grała role drugoplanowe. Udział w przedstawieniach dodawał jej odwagi. Pod koniec klasy trzeciej zaczęła więcej rozmawiać z koleżankami, samodzielnie zgłaszać się do odpowiedzi i spontanicznie bawić z rówieśnikami. Uwierzyła, że potrafi pokonać swoją nieśmiałość, a nawet podjęła się próby ryzyka i wygłosiła wiersz przed publicznością na rozpoczęcie nowego roku szkolnego.

Tak maluje się obraz klasy, bogaty w „wielobarwne” osobowości. Każdy uczeń posiadał jakieś mocne strony, na których mógł bazować i pokonywać swoje słabości. Wkładając swój wysiłek wzmacniał siebie i swoją drużynę. Siła tkwiła w utrzymywaniu właściwych relacji rówieśniczych na zasadzie „każdy z każdym”, które na etapie klasy pierwszej, wymagały szczególnej uwagi nauczyciela, i zdyscyplinowania się uczniów. Często stwarzano sytuacje, kiedy uczniowie mogli słuchać się nawzajem i wypowiadać się na temat zachowania swojego, kolegi lub koleżanki oraz podejmowanej ich decyzji. Uzasadniając swoją opinię, mogli wczuwać się w rolę innego ucznia i zrozumieć jego postępowanie w danej sytuacji. Takie podejście było załączkiem rozwijania się empatii, która umożliwia, przede wszystkim uczniom zahamowanym i nieśmiałym, otwieranie się do innych i dzielenie się spostrzeżeniami ze swojego punktu widzenia. Uczniom natomiast, zbyt pewnym siebie i konfliktowym, oddawanie się refleksji. Tak więc tworzyła się wspólnota grupowa, kształtowały więzi i wzajemne wspieranie się w trudnych sytuacjach, a nawet zachęcanie do podejmowania ryzyka w różnych przedsięwzięciach. Podczas polemik uczniowie dostrzegali swoje wady i zalety, ale starali się koncentrować na swoich postępach indywidualnych i grupowych. Cieszyli się wspólnie z własnych sukcesów.

Na podstawie zgromadzonego materiału, w oparciu o arkusz obserwacji, w kategorii aktywność artystyczna, opracowano poziomy umiejętności w zakresie śpiewu i ćwiczeń mowy, gry na instrumentach, słuchania muzyki i ruchu przy muzyce. W zależności od zdobytych punktów uczniowie zajęli poziom wysoki (864-577 pkt.), poziom średni (576-289 pkt.) i poziom niski (288-0 pkt.). W tabeli numer 37 przedstawiono liczbę uczniów klasy eksperymentalnej „c”, którzy osiągnęli określony poziom umiejętności na przestrzeni trzech lat podczas trwania eksperymentu pedagogicznego.

Tabela 37. Zestawienie uzyskanych poziomów w klasie eksperymentalnej „c” w zakresie podejmowanej aktywności artystycznej w trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych (2015-2018)

Poziom umiejętności	Aktywność artystyczna	Śpiewanie i ćwiczenia mowy/liczba uczniów			Granie na instrumentach/liczba uczniów			Słuchanie muzyki/liczba uczniów			Ruch przy muzyce/liczba uczniów		
	stopień nasilenia	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Poziom wysoki 864 - 577	Doskonale	1	4	5	2	4	4	2	5	5	6	6	7
	Bardzo dobrze	5	3	3	5	6	5	4	3	4	3	5	3
Poziom średni 576 - 289	Dobrze	3	5	7	9	7	7	5	7	7	6	2	5
	Przeciętnie	8	5	3	2	1	2	7	3	2	3	4	2
Poziom niski 288 - 0	Słabo	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
	Bardzo słabo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

W oparciu o powyższą tabelę numer 37 uszczegółowiono zgromadzone wyniki i przedstawiono ogólnie w tabeli numer 38.

Tabela 38. Zestawienie ogólne uzyskanych poziomów w zakresie aktywności artystycznej w czasie trzyletniego cyklu kształcenia (2015-2018)

Poziom umiejętności		Stopień nasilenia	Kl. I /liczba uczniów		Kl. II / liczba uczniów		Kl. III /liczba uczniów	
Poziom wysoki	864 - 577	Doskonale	11	2	19	36	21	36
		Bardzo dobrze	17	8	17		15	
Poziom średni	576 - 289	Dobrze	23	4	21	34	26	35
		Przeciętnie	20	3	13		9	
Poziom niski	288 - 0	Słabo	1	1	2	2	1	1
		Bardzo słabo	0		0		0	

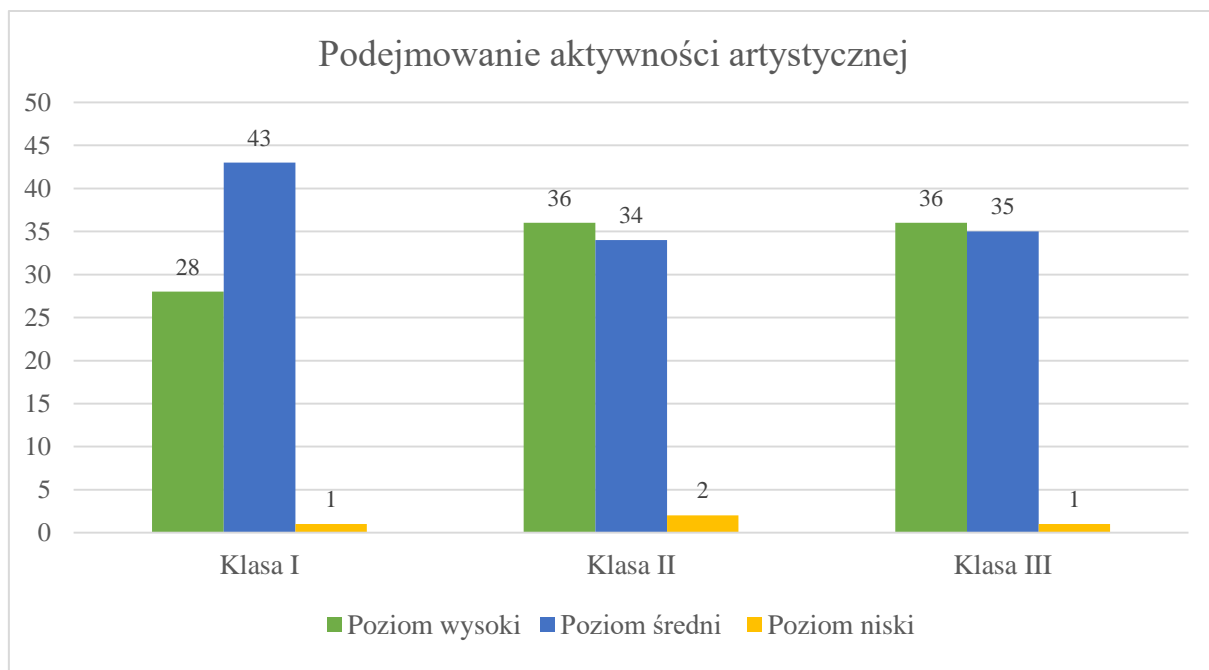
Źródło: opracowanie własne.

Analizując tabelę numer 38, w oparciu o zgromadzony materiał badawczy, ogółem podczas aktywności artystycznej wysoki poziom umiejętności, w czerwcu 2016 r. (kl. I), osiągnęło 28. uczniów, średni poziom 43. uczniów, na niskim poziomie był 1. uczeń. W czerwcu 2017 r. (kl. II), na poziomie wysokim znajdowało się 36. uczniów, 34. na poziomie średnim i 2. uczniów na poziomie niskim. W ostatniej fazie eksperymentu, czerwiec 2018 r.

(kl. III), na wysokim poziomie było również 36. uczniów, na poziomie średnim 35. uczniów i na poziomie niskim 1. uczeń.

Na wykresie numer 59 przedstawiono graficznie uzyskane przez uczniów poziomy umiejętności w czasie trwania eksperymentu pedagogicznego.

Wykres 59. Liczba badanych uczniów klasy eksperymentalnej „c” pod względem uzyskanych poziomów w zakresie podejmowanej aktywności artystycznej w trzyletnim cyklu kształcenia (2015-2018)



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 59 obrazuje, iż najwięcej uczniów osiągnęło wysoki poziom aktywności artystycznej w klasie pierwszej. Uzasadnieniem jest m.in. potrzeba zaspokojenia ciekawości poznawczej i wzmożona aktywność ruchowa wynikająca z prawidłowego rozwoju fizycznego dziecka. W klasie drugiej i trzeciej zauważa się pewną stabilizację, najwięcej uczniów zajmuje poziom wysoki i średni. Poziom niski reprezentują uczniowie, którzy przejawiali trudności dydaktyczne i wychowawcze.

Kolejne kryterium ujętym w arkuszu obserwacji, były zachowania uczniów podczas aktywności artystycznej w zakresie: zaangażowania w działania twórcze, umiejętność słuchania poleceń, umiejętność rozwiązywania problemów-myślenie kreatywne oraz umiejętność współpracy w grupie/kształtowanie się więzi społecznych. W tabeli numer 39 zaprezentowano liczbę uczniów, którzy zdobyli określoną liczbę punktów w poszczególnych zakresach obserwowanych zachowań z uwzględnieniem poziomów, w trzyletnim cyklu edukacyjnym.

Tabela 39. Zestawienie wyników ogólnych (liczby uczniów) na określonym poziomie w zakresie obserwowanych zachowań w trzyletnim cyklu kształcenia w klasie eksperymentalnej „c”

Poziom umiejętności	Obserwowane zachowania		Zaangażowanie w działania twórcze/liczba uczniów			Umiejętność słuchania poleceń/liczba uczniów			Umiejętność rozwiązywania problemów – myślenie kreatywne/liczba uczniów			Umiejętność współpracy w grupie/ kształtowanie się więzi społecznych/liczba uczniów		
	Stopień nasilenia	Klasa/ Punkty	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Poziom wysoki 768 -513	Zawsze	192-161	5	5	5	0	2	5	0	3	4	0	3	2
	Bardzo często	160-129	5	4	4	6	6	3	6	3	3	4	5	3
Poziom średni 512 - 257	Często	128-97	5	5	8	4	3	6	0	5	8	4	2	5
	Czasami	96-65	3	4	1	8	7	4	11	7	2	8	8	6
Poziom niski 256 - 0	Sporadycznie	64-33	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2
	Wcale	32-0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Źródło: opracowanie własne.

W oparciu o powyższą tabelę numer 39, uszczegółowiono zgromadzone wyniki i przedstawiono ogólnie w kolejnej tabeli numer 40.

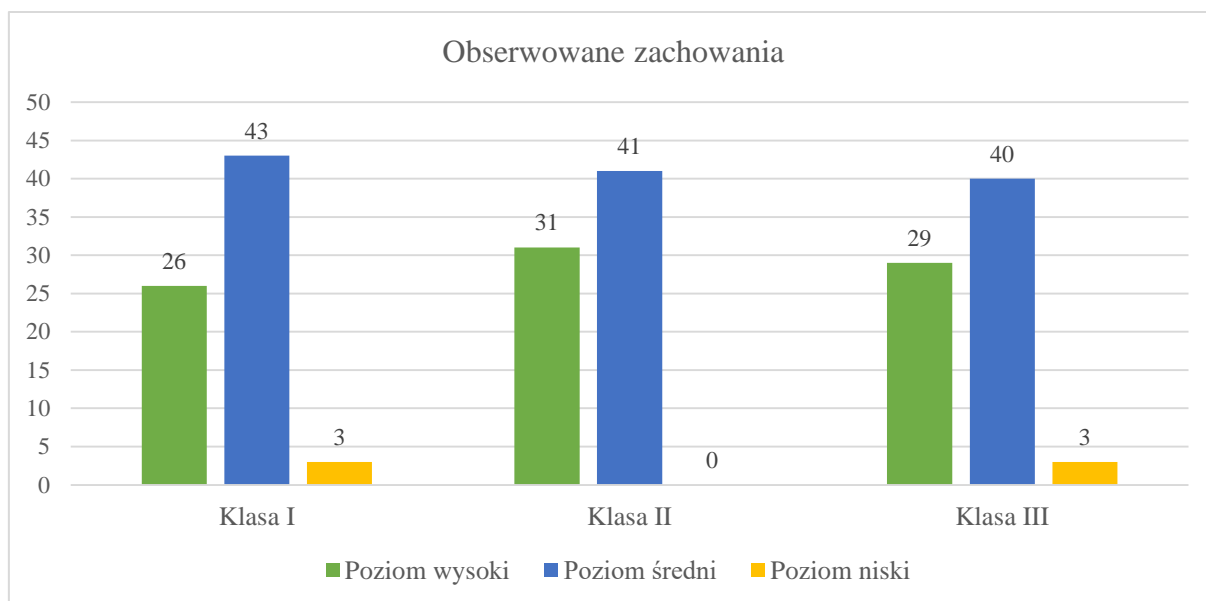
Tabela 40. Zestawienie ogólne uzyskanych wyników z uwzględnieniem poziomów, w zakresie obserwowanych zachowań w czasie trwania eksperymentu w klasie eksperymentalnej „c”

Poziom umiejętności		Stopień nasilenia	Kl. I /liczba uczniów		Kl. II / liczba uczniów		Kl. III /liczba uczniów	
Poziom wysoki	768 -513	Zawsze	5	26	13	31	16	29
		Bardzo często	21		18		13	
Poziom średni	512 - 257	Często	13	43	15	41	27	40
		Czasami	30		26		13	
Poziom niski	256 - 0	Sporadycznie	3	3	0	0	3	3
		Wcale	0		0		0	

Źródło: opracowanie własne.

Analizując tabelę numer 40, ogółem podczas obserwowanych zachowań na wysokim poziomie umiejętności, w klasie pierwszej było 26. uczniów, na poziomie średnim 43. uczniów, na niskim poziomie 3. uczniów. W klasie drugiej na poziomie wysokim znajdowało się 31. uczniów, na poziomie średnim 41. uczniów, na poziomie niskim 0. uczniów. W ostatniej fazie eksperymentu, w klasie trzeciej na wysokim poziomie było również 29. uczniów, na poziomie średnim 30. uczniów i na poziomie niskim 3. uczniów. W zakresie obserwowanych zachowań poziom wysoki najwięcej uczniów reprezentowało w klasie II, na poziomie średnim najwięcej uczniów było w klasie I, natomiast na poziomie niskim było troje uczniów w klasie I i II. Uzyskane wyniki świadczą o tym, iż największą aktywnością wykazywali się uczniowie w klasie II, gdzie na niskim poziomie nikogo nie odnotowano. Obserwowane zachowania przedstawiono graficznie na wykresie numer 60.

Wykres 60. Liczba badanych uczniów klasy eksperymentalnej „c” pod względem uzyskanych poziomów w zakresie obserwowanych zachowań, w trzyletnim cyklu kształcenia (2015-2018)



Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z wykresu numer 60, pod względem zaobserwowanych zachowań, najwięcej uczniów reprezentuje poziom średni w klasie pierwszej, drugiej i trzeciej. Poziom wysoki najwięcej uczniów zajmowało w klasie drugiej. Osiągnięte poziomy w poszczególnych klasach można wyjaśnić następująco. W klasie pierwszej uczniowie uczyli się wzajemnie współpracować, poznawali swoje możliwości. Stymulowani programem „Twórczych warsztatów muzycznych” ułatwiało im nawiązywanie bliskich relacji w grupach mieszanych (chłopcy i dziewczynki), w różnych formach aktywności, a przede wszystkim podczas improwizacji ruchowych i zabaw integracyjnych oraz nauki polskich tańców narodowych. Uczniowie w tym wieku mają skłonność do tworzenia grup jednolitych (oddzielnie chłopcy i oddzielnie dziewczynki), dlatego unikano podczas zajęć podziału ze względu na płeć dziecka. Na kolejnych etapach edukacji coraz trudniej to zmienić. Na niskim poziomie znaleźli się uczniowie z trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi. W klasie drugiej uczniowie zajmowali tylko poziom wysoki i średni. Wykazywali się dużą umiejętnością współpracy, byli zaangażowani w działania twórcze, utrzymywali dobre relacje na zasadzie „każdy z każdym”, przejawiali chęć udzielania pomocy słabszym, darzyli się szacunkiem i zaufaniem. W klasie trzeciej podobnie, jak w poprzednich klasach najwięcej uczniów zajmowało poziom średni i wysoki. Poziom niski reprezentują uczniowie z trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi o podłożu środowiskowym.

6.3.2. Odczucia i ocena muzycznych warsztatów twórczych w opiniach badanych uczniów

Zgodnie z harmonogramem eksperymentu pedagogicznego, w latach szkolnych 2015-2018, przeprowadzono **wywiad z uczniem** w klasie eksperymentalnej „c” i w klasie kontrolnej „b”. Wywiad przeprowadzono na początku roku szkolnego, po pierwszym półroczu i na koniec roku szkolnego w ciągu trzyletniego cyklu kształcenia. Aby zapewnić komfort i swobodę wypowiedzi, każdy uczeń był proszony do oddzielnej sali lekcyjnej, gdzie udzielał indywidualnie odpowiedzi na 7 pytań. Nauczyciel zadawał pytania i odnotowywał odpowiedzi uczniów w opracowanym arkuszu wywiadu. Poniżej zaprezentowano porównawczo wyniki odpowiedzi na poszczególne pytania w klasie eksperymentalnej i kontrolnej⁷⁸⁵.

Na pierwsze pytanie, *Czy lubisz chodzić do szkoły?* w fazie początkowej, we **wrzeźniu 2015 r.**, w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” uczniowie ujawnili podobne nastawienie. Lubią chodzić do szkoły, bo jest fajnie. Swoją odpowiedź uzasadniali najczęściej tym, że chcą się uczyć, mogą rysować. Cieszą się, że są też zabawki i mogą się wspólnie bawić z koleżankami i kolegami, podobają im się przerwy w szkole i to, że jest fajna pani. **W styczniu 2016 r.**, uczniowie w obydwu klasach twierdzili podobnie, że lubią chodzić do szkoły, bo chcą się uczyć, cenili sobie obecność koleżanek i kolegów, z którymi chętnie się bawili. W klasie eksperymentalnej pojedyncze osoby wspomniały, że grają na instrumentach i tańczą. **W czerwcu 2016 r.** w obydwu klasach odnotowano, że uczniowie, doceniali koleżeństwo i przyjaźń, lubili szkołę, bo jest fajnie i chcą się uczyć. Odnotowano też negatywne odpowiedzi. W klasie eksperymentalnej „Nie, bo trzeba się uczyć”, w klasie kontrolnej „Nie, bo wolę grać na komputerze”. Kolejny wywiad przeprowadzono w **styczniu 2017 r.** kiedy uczniowie byli w klasie II. Z wypowiedzi uczniów, w obydwu klasach wynika, że w szkole jest fajnie, mogą się bawić z rówieśnikami i chcą się uczyć. Powtórzyły się negatywne odpowiedzi, prawdopodobnie wypowiedziane przez tych samych uczniów. W klasie eksperymentalnej uczniowie nadmienili dodatkowo, że w szkole robi się różne rzeczy i mają fajną panią. **W czerwcu 2017 r.** wypowiedzi uczniów były bardziej zróżnicowane, co świadczyło o ich indywidualnym rozwoju zainteresowań. W obydwu klasach uczniowie nadal podobnie twierdzili, że lubią chodzić do szkoły, bo jest fajnie, jest dużo kolegów i koleżanek, i można się z nimi bawić. Pojawiły się także pojedyncze negatywne odpowiedzi w klasie eksperymentalnej „Nie, bo trzeba się uczyć”, a w klasie kontrolnej „Nie, bo lekcje są za długie”. W klasie eksperymentalnej uczniowie uwzględnili, że lubią grać na instrumentach i mogą robić różne rzeczy. W klasie kontrolnej, bo jest wychowanie fizyczne. Ponowne badania w obydwu klasach

⁷⁸⁵ Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/ 7 i 8/9 lat, aneks, załącznik 4, s. 393.

przeprowadzono w klasie trzeciej. We **wrześniu 2017 r.** wyniki wywiadu raczej nie wносиły nic nowego, uczniowie w obydwu klasach oświadczyli podobnie, że chcą się uczyć, i że w szkole jest fajnie oraz lubią przebywać w swoim towarzystwie. W klasie eksperymentalnej uczniowie cieszą się, że robią różne rzeczy, ale jeden uczeń nie lubi uczyć się j. angielskiego. W klasie kontrolnej zaś, uczniowie cieszą się, że mają fajną panią, jest przerwa, chociaż jeden uczeń stwierdził, że jest nudno. W styczniu **2018 r.** zadano uczniom to samo pytanie, ***Czy lubisz chodzić do szkoły?*** Udzielone odpowiedzi w obydwu klasach były bardziej zróżnicowane. W klasie eksperymentalnej, najwięcej uczniów stwierdziło, że chce się uczyć, lubią szkołę, bo tam jest dużo koleżanek i kolegów, jest fajnie i można robić różne rzeczy. W klasie kontrolnej najwięcej uczniów odpowiedziało, że jest fajnie, lubi się uczyć, mają dużo koleżanek i kolegów, z którymi można się bawić, mają fajną panią, jest przerwa, ale pojawiły się również odpowiedzi przeczące świadczące o tym, że w szkole jest nudno i lekcje są za długo. Taka wypowiedź mogła wynikać z monotonnych zajęć lub trudności w nauce. Ostatni wywiad przeprowadzono w **czerwcu 2018 r.** uczniowie wypowiadali się podobnie w obydwu klasach, lubią chodzić do szkoły, chcą się uczyć i cenią sobie koleżeństwo.

Podczas przeprowadzania wywiadów, praktycznie 100% odpowiedzi na pytanie „Czy lubisz chodzić do szkoły”, było pozytywnych, pojawiały się pojedyncze odpowiedzi negatywne, spowodowane prawdopodobnie kłopotami edukacyjnymi ucznia, lub drobnymi konfliktami wewnątrz klasy. We wrześniu 2015 r. większość odpowiedzi brzmiała „Tak, bo jest fajnie” wynikało to prawdopodobnie z faktu, że uczeń nie wiedział jeszcze, czego może się spodziewać w szkole i sugerował się swoim pierwszym wrażeniem i ekscytacją. Różnice można dostrzec w wypowiedziach dzieci. Właśnie w klasie eksperymentalnej, w kolejnych wywiadach, uwiadamnia się coraz więcej szczegółowych i bogatszych odpowiedzi, a ogólnych jest coraz mniej, natomiast w klasie kontrolnej, odpowiadają ogólnie, to co im się najbardziej podoba w szkole. Zaczynają wśród odpowiedzi uczniów dominować dwie, „Tak, bo chcę się uczyć” i „Tak, bo jest dużo kolegów i koleżanek, i można się bawić”. Świadczy to o tym, że uczniowie chcą się uczyć, cieszą się ze zdobywanych wiadomości i umiejętności, jednak ważna jest dla nich wspólna zabawa i kontakt z rówieśnikami.

Zadano uczniom pytanie 2, ***Czy podobają Ci się zajęcia muzyczne w szkole?*** We **wrześniu 2015 r.** uczniowie w klasie eksperymentalnej jak i klasie kontrolnej pozytywnie odnosili się do różnych form aktywności muzycznych podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. Swoją odpowiedź najczęściej uzasadniali tym, że jest fajnie, można tańczyć, śpiewać i są różne zabawy. W klasie eksperymentalnej uczniowie podkreślili, że lubią muzykę, bo mogą grać na instrumentach, w klasie kontrolnej uczniowie chętnie słuchają muzyki.

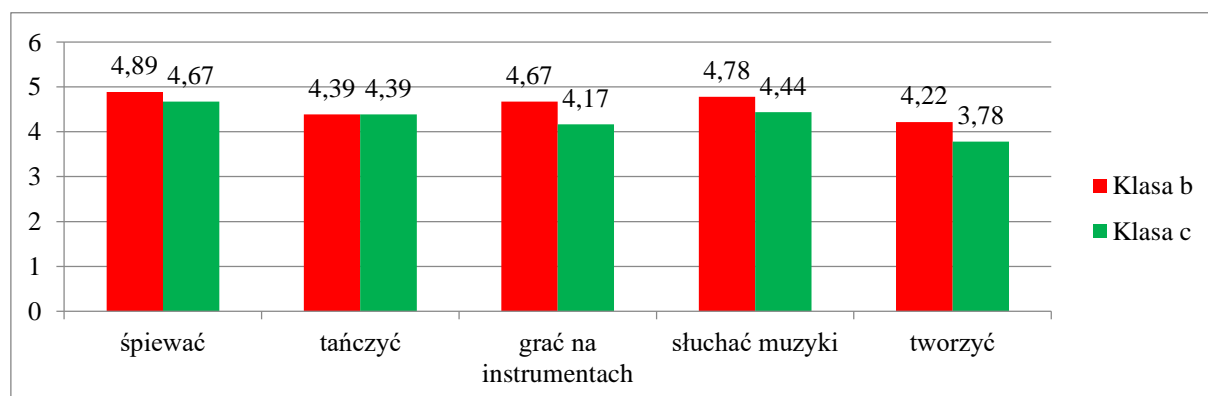
W **styczniu 2016 r.** uczniowie pozytywnie wypowiedzieli się na temat muzykowania podczas zajęć. W obydwu klasach uczniowie chętnie słuchają muzyki, cieszą się, że jest fajnie i są różne zabawy. W klasie eksperymentalnej znaczna liczba uczniów lubi zajęcia muzyczne, a szczególnie grać na instrumentach i śpiewać, natomiast w klasie kontrolnej wiele osób lubi śpiewać i tańczyć. Rozbieżności wynikają z realizacji danej formy aktywności oraz atrakcyjności tych zajęć. Pod koniec pierwszego etapu eksperymentu, w **czerwcu 2016 r.** w klasie eksperymentalnej wszyscy uczniowie pozytywnie wypowiadali się na temat prowadzonych zajęć muzycznych. Uzasadnieniem była możliwość nauki gry na instrumentach, śpiewanie, taniec i, że ogólnie jest fajnie. Jedno dziecko wspomniało, że lubi bawić się muzyką i ją tworzyć. W klasie kontrolnej uczniom podobają się zajęcia muzyczne ponieważ, przede wszystkim śpiewają, grają na instrumentach i jest fajnie. Po raz pierwszy pojawiły się również odpowiedzi negatywne. Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły tego, że uczeń nie lubi śpiewać, nie lubi grać na instrumentach, albo ogólnie, że nie lubi muzyki. Jedna osoba zauważyła, że w klasie nie ma muzyki. Stopniowe zniechęcenie się do zajęć muzycznych, może świadczyć o pewnej monotonii i postrzegania innych zajęć jako bardziej atrakcyjnych. W **styczniu 2017 r.** W klasie eksperymentalnej uczniowie najchętniej grali na instrumentach. Pojawiły się również odpowiedzi negatywne, prawdopodobnie spowodowane doskonaleniem umiejętności, które okazały się zbyt nudne. W klasie kontrolnej uczniowie najchętniej śpiewali, bawili się lub poznawali znaki muzyczne. Pojawiły się również pojedyncze odpowiedzi, że ktoś nie lubi grać na instrumentach, nie lubi śpiewać, a muzyka czasami jest nudna, ale czasami są różne zabawy. W **czerwcu 2017 r.** zauważa się, zróżnicowane odpowiedzi uczniów w obydwu klasach. W klasie eksperymentalnej uczniowie nadal w większości lubią grać na instrumentach, śpiewać i tańczyć, odnotowano również, że dwoje uczniów nie lubi grać na instrumencie melodycznym, możliwe, że proponowany repertuar okazał się dla nich zbyt trudny i zniechęcili się do grania. W klasie kontrolnej uczniowie najbardziej lubią śpiewać, prawdopodobnie ta forma muzykowania dominowała podczas każdego zajęcia muzycznego. Coraz częściej pojawiały się negatywne odpowiedzi na temat edukacji muzycznej. Niemal połowa klasy zniechęciła się do muzykowania. Prawdopodobnie główną przyczyną było „mało muzyki” na muzyce, a do tego zajęcia były mało atrakcyjne. We **wrześniu 2017 r.** w klasie eksperymentalnej, dominowały pozytywne odpowiedzi na temat zajęć muzycznych w szkole. W klasie kontrolnej zauważa się, że uczniowie najczęściej tylko „czasami” lubią muzykę. Możliwe, że wykorzystywany repertuar przestał spełniać ich oczekiwania. Jednostki udzieliły odpowiedzi, że lubią tańczyć i grać na instrumentach. W **styczniu 2018 r.** w klasie eksperymentalnej wszystkim uczniom podobały się zajęcia muzyczne, a szczególnie wspólne granie na instrumentach i śpiewanie.

Każdy z nich potrafił znaleźć coś, co najbardziej lubił robić na muzyce. W klasie kontrolnej uczniom coraz bardziej nie podobały się zajęcia muzyczne. Prawie połowa dzieci stwierdziła, że nie lubi śpiewać lub tylko czasami śpiewa. Pojedyncze osoby wspomniały o tańcu, grze na instrumentach, słuchaniu muzyki. W **czerwcu 2018 r.** po raz ostatni zadano uczniom pytanie ***Czy podobają im się zajęcia muzyczne w szkole?*** W klasie eksperymentalnej wszyscy uczniowie wypowiedzieli się pozytywnie. Można stwierdzić, że różne formy aktywności rozwijają zainteresowania muzyczne uczniów i zachęcają ich do wspólnych działań i publicznych występów, co było widoczne m.in. podczas przedstawień teatralnych. W klasie kontrolnej zauważa się, że uczniowie coraz mniej są zainteresowani muzyką, prawdopodobnie zajęcia muzyczne zostały wyparte przez inne atrakcyjniejsze dla nich zajęcia edukacyjne.

Porównując odpowiedzi uczniów, na to pytanie widać zasadniczą różnicę pomiędzy klasami. W klasie eksperymentalnej, uczniom praktycznie w 100% procentach podobają się zajęcia muzyczne w szkole. W klasie kontrolnej jest dużo odpowiedzi negatywnych lub neutralnych. W klasie eksperymentalnej negatywne odpowiedzi mogły wynikać z trudności w opanowaniu techniki gry na instrumencie melodycznym. Podobnie jak w pierwszym pytaniu, w tym pytaniu podobnie we wrześniu 2015 r. pojawiło się dużo ogólnych odpowiedzi, z czasem stały się one coraz bardziej szczegółowe. Wpływ na to, co się dzieciom najbardziej podoba na zajęciach z muzyki ma prawdopodobnie to, co przeważało na zajęciach, jaka forma muzykowania, choć można stwierdzić, że dzieci lubią grać na instrumentach, śpiewać i tańczyć. Wartym odnotowania jest fakt, że uczniowie w klasie eksperymentalnej lubią przygotowywać przedstawienia i występować.

Pytanie trzecie brzmiało: ***Co najbardziej lubisz robić na zajęciach muzycznych?*** Udzielone odpowiedzi uczniów przedstawiono na poniższych wykresach.

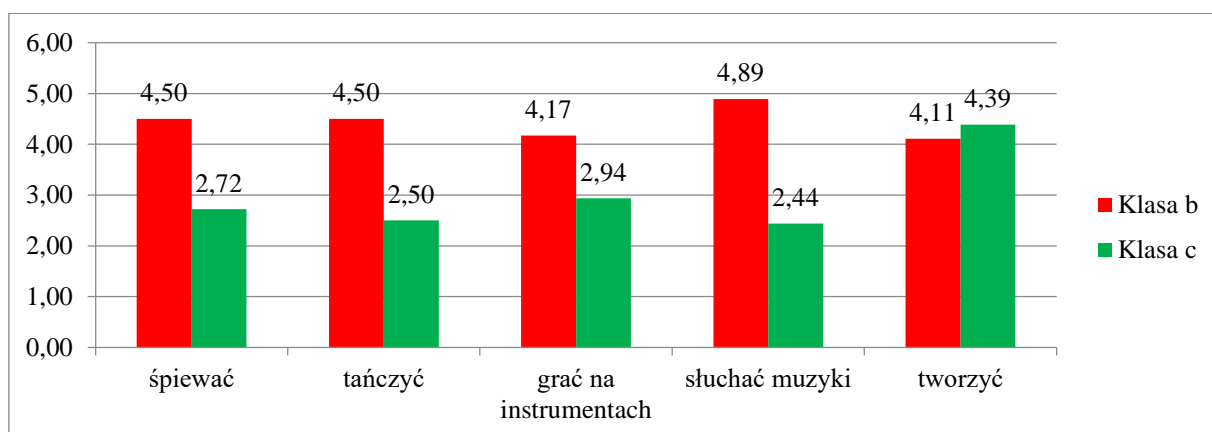
Wykres 61. Wyniki wywiadu przeprowadzonego we **wrześniu 2015 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 61 ukazuje stopień zaangażowania się uczniów w zajęcia muzyczne w obydwu klasach. W klasie kontrolnej uczniowie byli zainteresowani każdą formą aktywności muzycznej. Prawdopodobnie wypowiedzi uczniów nawiązywały do wcześniejszych doświadczeń muzycznych zdobytych w przedszkolu. W klasie eksperymentalnej uczniowie w mniejszym stopniu okazywali swoje zainteresowania muzyczne. Możliwe, że to pytanie nie do końca było dobrze zrozumiane przez uczniów w obu klasach.

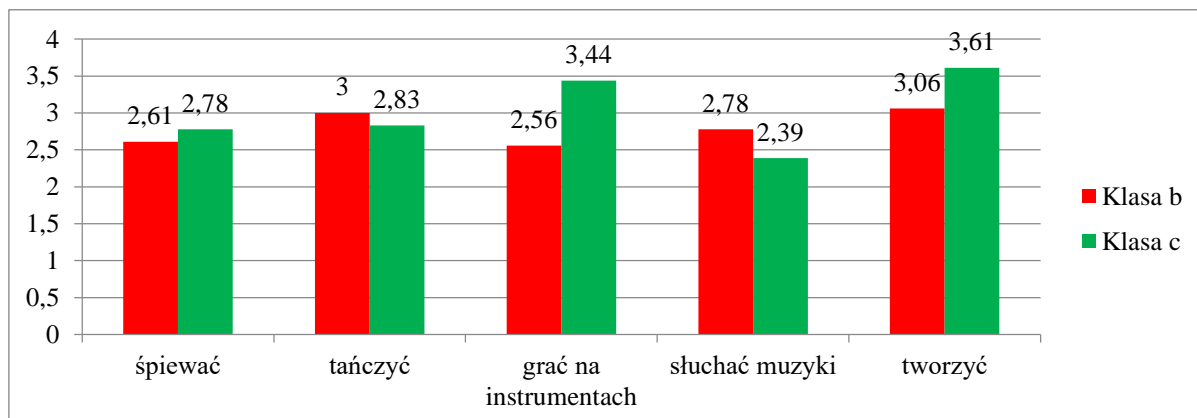
Wykres 62. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w **styczniu 2016 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” – drugi rok eksperymentu, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Jak ilustruje wykres numer 62, uczniowie z klasy eksperymentalnej ochoczo traktowali zajęcia muzyczne. Najbardziej lubili słuchać muzyki, tańczyć i śpiewać ponieważ te formy aktywności przeważały podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. W klasie kontrolnej uczniowie doceniali możliwość tworzenia muzyki. Byli zainteresowani taką formą aktywności, ponieważ dawała im możliwość swobodnego poszukiwania i bawienia się dźwiękami.

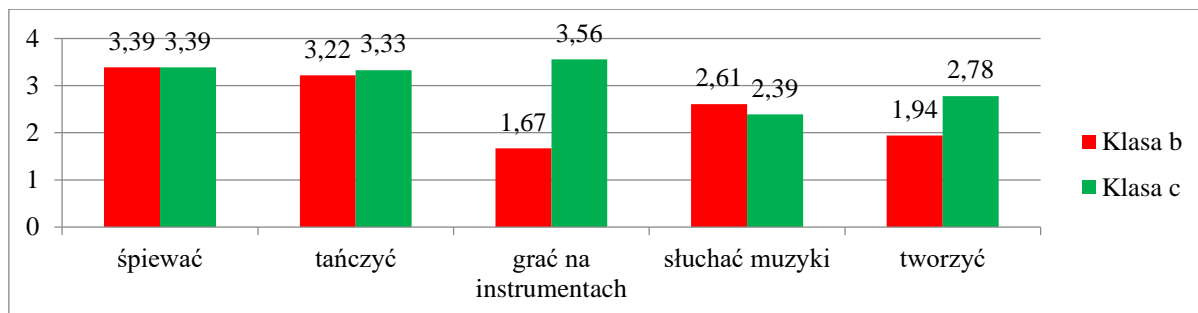
Wykres 63. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w **czerwcu 2016 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Po roku nauki w klasie pierwszej, co widać na wykresie numer 63, uczniowie w klasie kontrolnej najchętniej zajmowali się twórczością muzyczną, tańczyli, śpiewali i słuchali muzyki. W klasie eksperymentalnej uczniowie z przyjemnością zajmowali się tworzeniem muzyki i grą na instrumentach.

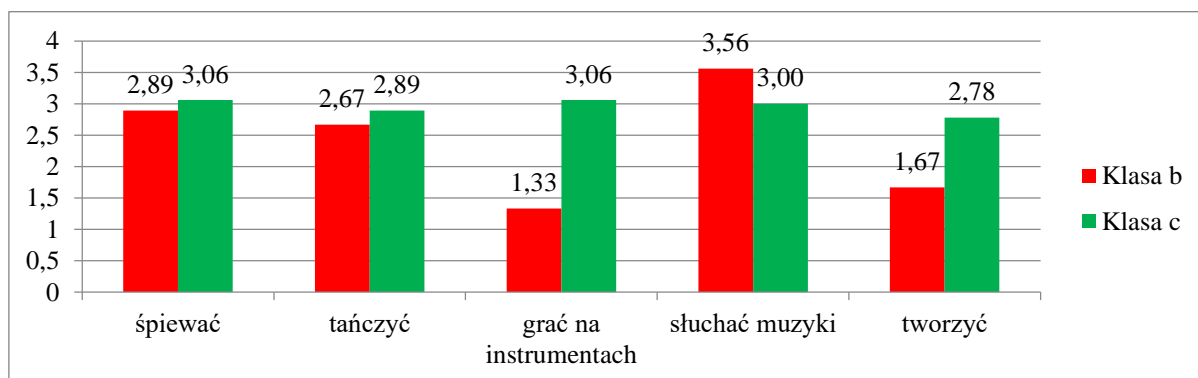
Wykres 64. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w **styczniu 2017 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 64 obrazuje, że w klasie kontrolnej zapal do muzykowania coraz bardziej słabnął, a ulubioną formą aktywności muzycznej pozostał śpiew i słuchanie muzyki, które prawdopodobnie towarzyszyło uczniom podczas wielu zajęć edukacyjnych. W klasie eksperymentalnej uczniowie wykorzystywali różne formy muzykowania, najbardziej lubili grać na instrumentach, tańczyć i tworzyć muzykę.

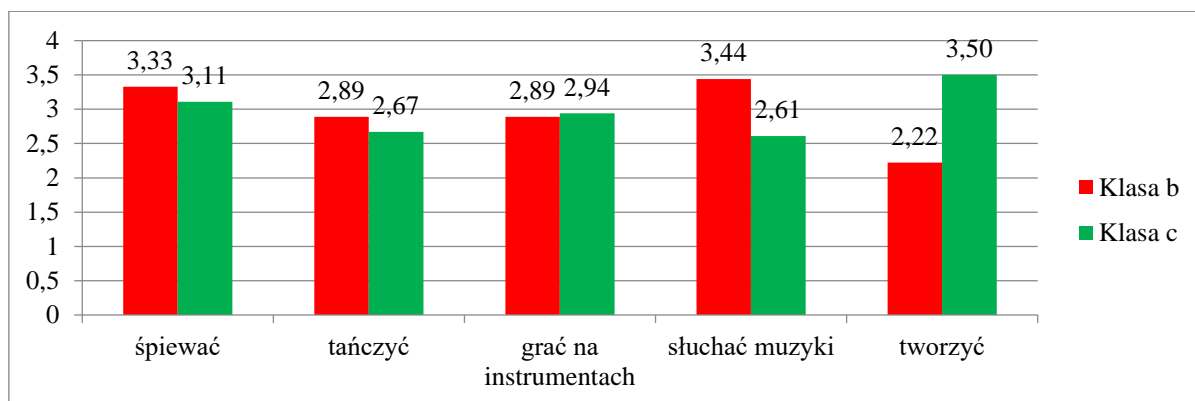
Wykres 65. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w **czerwcu 2017 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 65 prezentuje większe zróżnicowanie między klasą kontrolną a eksperymentalną. Podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych uczniowie w klasie kontrolnej najchętniej słuchali muzyki, ponieważ ta forma aktywności muzycznej była im najbliższa. W klasie eksperymentalnej uczniowie najchętniej grali na instrumentach, śpiewali, tańczyli i tworzyli muzykę.

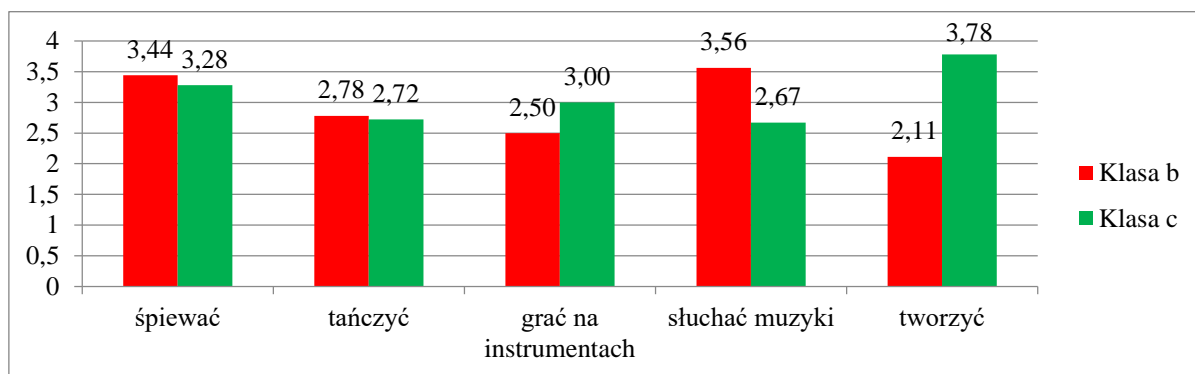
Wykres 66. Wyniki wywiadu przeprowadzonego we **wrześniu 2017 r.** w klasie kontrolnej „b” klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 66 ukazuje pozytywne nastawienie uczniów z obydwu klas do zajęć muzycznych w klasie trzeciej. Uczniowie z klasy kontrolnej przypuszczali, że najczęściej będą słuchać muzyki, śpiewać, tańczyć i tworzyć muzykę, co ich cieszyło na samą myśl. Podobnie, w klasie eksperymentalnej uczniowie uważali, że będą najwięcej zajmować się tworzeniem muzyki.

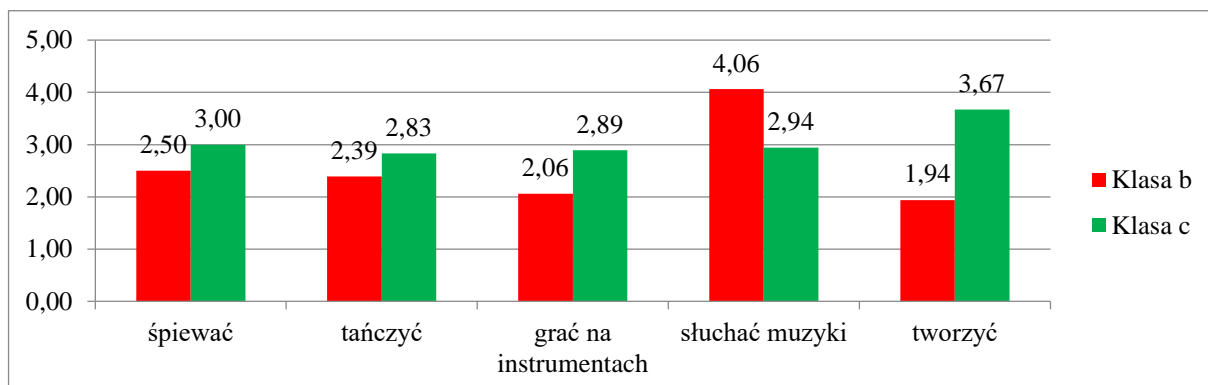
Wykres 67. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w **styczniu 2018 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” – trzeci rok eksperymentu, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 67 podaje, że w klasie kontrolnej uczniowie najbardziej lubili słuchać muzyki i śpiewać. Można wnioskować, że w tej klasie były to stałe, najczęstsze formy muzykowania. Natomiast w klasie eksperymentalnej uczniowie najchętniej bawili się tworzeniem muzyki, która dawała im możliwość swobodnego wypowiadania się na każdy temat.

Wykres 68. Przedstawia wyniki wywiadu przeprowadzonego w **czerwcu 2018 r.** w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” – ostatniej fazie eksperymentu, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych



Źródło: opracowanie własne.

Wykres numer 68 obrazuje, że uczniowie w klasie kontrolnej najchętniej słuchali muzyki, prawdopodobnie była to najczęściej stosowana forma aktywności muzycznej. W klasie eksperymentalnej uczniowie chętnie tworzyli, słuchali muzyki, śpiewali, tańczyli i grali na instrumentach. Różnorodna aktywność muzyczna była stosowana praktycznie codziennie. Własna aktywność muzyczna uczniów sprawiała im radość i zadowolenie.

Wyniki w początkowej fazie eksperymentu, we wrześniu 2015 r. zdecydowanie różnią się od wyników pozostałych wywiadów, co mogło być spowodowane niezrozumieniem przez niektórych uczniów pytań lub ich entuzjazmem na początku swojej „przygody” ze szkołą.

Kolejne pytanie odnosiło się do tego, *Czy lubisz występować na scenie przed publicznością? /dlaczego?/* Z przeprowadzonego pierwszego wywiadu **we wrześniu 2015 r.** wynika, że uczniowie z klasy eksperymentalnej, jak i kontrolnej lubią występować przed publicznością, chcą pokazywać to, czego się nauczyli, twierdzą, że są odważni. W obydwu klasach pojawiły się też pojedyncze odpowiedzi negatywne z powodu braku śmiałości, tremy i wstydu. W **styczniu 2016 r.** uczniowie podobnie się wypowiadali lubią kontakt z widownią, chociaż ogarnia ich stres i czują się niepewnie. W **czerwcu 2016 r.** po pierwszym roku nauki w szkole, uczniowie w obydwu klasach wykazali się większą śmiałością. Lubili występować, bo jest fajnie, mogą pokazać co potrafią, ciesząc się, że dostaną nagrodę. Pojawiły się także negatywne wypowiedzi świadczące o zwiększonej samokrytyce, co objawiało się zdenerwowaniem, uczuciem tremy i wstydu, czy obawy przed zapomnieniem tekstu. W **styczniu 2017 r.** odpowiedzi uczniów dotyczące występów są bardziej zróżnicowane. W obydwu klasach zdania były podzielone, część z nich lubi występować i chwalić się tym, czego się nauczyli, mogą zdobywać doświadczenie, występować z innymi, jest widowiska i ogólnie jest „fajnie”. Część uczniów, miała też odmienne zdanie. Najczęściej swoją niechęć

uzasadniali, tym, że nie lubią kontaktu z widownią, gdyż najczęściej wiązało się to ze zdenerwowaniem, uczuciem wstydu, obawą przed zapomnieniem tekstu, stresu itp. W **czerwcu 2017 r.**, uczniowie z klasy eksperymentalnej odpowiedzieli, że cieszy ich kontakt z widownią, mogą pokazać coś, czego się nauczyli i ogólnie jest fajnie. W klasie kontrolnej uczniowie do występów podchodzili mniej entuzjastycznie, coraz więcej dzieci nie lubiło występować. Główną przyczyną takiego nastawienia uczniów było to, że dzieci z klasy eksperymentalnej miały częsty kontakt z publicznością, brały udział w konkursach i dodatkowo przygotowywały przedstawienia teatralne w ramach innowacji pedagogicznej. Dzięki temu zdobywały doświadczenie i obycie ze sceną, a to dodawało im odwagi, więcej pewności siebie i uczucia satysfakcji, co motywowało ich do dalszych działań. W klasie kontrolnej natomiast, pojawiło się więcej negatywnych wypowiedzi świadczących o doznawaniu poczucia wstydu i obawy przed nieznaną sytuacją. Brak obycia ze sceną, mniejszy kontakt z publicznością był głównym powodem zniechęcenia się uczniów do występów. Unikając trudnych sytuacji nie podejmowali ryzyka. We **wrześniu 2017 r.** w klasie eksperymentalnej dominowały pozytywne odpowiedzi uczniów związane z występami publicznymi. W klasie kontrolnej coraz większa grupa uczniów zniechęcała się i nie chciała występować, coraz bardziej wstydzili się, i wycofywali ze sceny. Prawdopodobnie zaczęli wobec siebie być bardziej krytyczni, tracili wiarę w swoje możliwości, przejawiali skłonność do rezygnacji z wysiłku. Wykazywali obawę, przed ewentualną porażką. W **styczniu 2018 r.** uczniowie w klasie eksperymentalnej wykazywali się większą odwagą i chęcią do występów publicznych, niż w klasie kontrolnej, gdzie coraz mniej uczniów chciało występować, twierdzili, że się wstydzą i stresują. W **czerwcu 2018 r.** widać było dużą różnicę w odpowiedziach uczniów, szczególnie w końcowej fazie eksperymentu. Większość dzieci w klasie eksperymentalnej lubiła występować, co sprawiało im wiele radości i satysfakcji. Główną motywacją była chęć pochwalenia się tym, czego się nauczyli, lubili kontakt z publicznością, a szczególnie gdy pokazywali się najbliższym osobom z rodziny. Pojedyncze negatywne odpowiedzi motywowali stresem, treścią lub lękiem przed pomyłką, co wiązało się z podejmowaniem ryzyka. Nikt jednak nie rezygnował, zawsze każdy na scenie miał określoną rolę i czuł się potrzebny. W klasie kontrolnej większość dzieci nie lubiła występować lub tylko czasami, utwierdzali się w tym, że nie warto ryzykować i narażać się na ośmieszenie czy porażkę.

Zadano również uczniom pytanie, *w jakiej formie najchętniej lubią występować przed publicznością?* Większość dzieci w wywiadach, poczynawszy od **września 2015 r. do czerwca 2019 r.** stwierdziło, że lubi występować w grupie, później z koleżanką lub kolegą, rzadziej chcą występować samodzielnie, a tylko jedno dziecko wołało występować na uboczu. Warto

zauważyć, że w klasie kontrolnej dużo dzieci na początku preferował występowanie samodzielne. Na pytanie, *jaki rodzaj muzykowania jest Ci najbliższy podczas występów?* W obu klasach zauważa się, że dzieci najbardziej lubią przebierać się do występów. W klasie eksperymentalnej uczniowie lubią tańczyć podczas występów i grać na instrumentach. W klasie kontrolnej uczniowie lubią bardziej śpiewać. Warte zauważenia jest to, że z czasem dzieci zaczęły wskazywać coraz więcej zróżnicowanych odpowiedzi, co lubią najbardziej. Pytanie 7 ostatnie jakie zadano uczniom podczas wywiadu brzmiało: *Jakie zajęcia inne, oprócz muzyki najbardziej podobają Ci się w szkole?* W obu klasach począwszy od **września 2015 r.**, preferencje odnośnie przedmiotów były podobne. W klasie kontrolnej: wychowanie fizyczne, plastyka i matematyka, od początku było jednym z bardziej lubianych przedmiotów. W klasie eksperymentalnej we wrześniu 2015 r. dzieci najbardziej lubiły plastykę, ich preferencje z czasem zmieniały się i najbardziej lubianym przedmiotem stawało się wychowanie fizyczne, gdzie uczyły się też tańca towarzyskiego. Podobnie jak z wychowaniem fizycznym dzieci coraz bardziej lubiły lekcję języka angielskiego. Wśród lubianych przedmiotów warto wymienić również język polski, matematykę, zajęcia komputerowe i religię. Wśród odpowiedzi dzieci pojawiała się również pozycja kółka pozalekcyjne, nie jest to przedmiot, jednak zajęcia te prawdopodobnie pomagały rozwijać ich zainteresowania. **W czerwcu 2018 r.** w klasie kontrolnej uczniowie najbardziej lubili matematykę, j. polski i wychowanie fizyczne. W klasie eksperymentalnej ulubione przedmioty, to: wychowanie fizyczne, j. polski, matematyka, plastyka i religia.

Prowadzone obserwacje podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych, w grupie eksperymentalnej, stymulowanej twórczymi warsztatami muzycznymi, pozwoliły dostrzec indywidualne zmiany w zakresie podejmowania aktywności artystycznej i zachowania uczniów. Każdy uczeń, to wyjątkowa indywidualność, która w grupie klasowej pod wpływem czynnika eksperymentalnego rozwijała swój twórczy potencjał, zdolności i umiejętności na miarę swoich możliwości. W końcowej fazie eksperymentu, w oparciu o obserwacje i na podstawie przeprowadzonych wywiadów, dostrzega się otwartość i swobodę w bezpośrednim kontakcie z uczniem. Ujawnili się uczniowie o silnych charakterach, którzy bez wahania byli gotowi podejmować ryzyko w każdej sytuacji lub też chętnie udzielali bezinteresownej pomocy innym, co było przyjmowane z zadowoleniem obustronnym. Uczniowie nieśmiali i małomówni nabrali więcej pewności siebie i wiary w swoje możliwości. Z własnej inicjatywy okazywali chęć zaprezentowania się np. przed szerszą publicznością. Wytworzona więc wśród uczniów umożliwiła im wzajemną współpracę i wspieranie się w trudnych sytuacjach.

Podsumowaniem tego podrozdziału jest obraz klasy eksperymentalnej przedstawiony w formie wiersza zamieszczonego w kronice klasowej⁷⁸⁶, skierowany do uczniów i ich rodziców na zakończenie klasy trzeciej, roku szkolnego 2017/2018.

Kreatywność to inteligencja, która dobrze się bawi
Albert Einstein

Kochani Uczniowie! Drodzy Rodzice!

*Pierwsze lata edukacji, bezpowrotnie już minęły,
choć jesteście w czwartej klasie, przed Wami jeszcze wiele.
Mnóstwo wspomnień pozostało uwiecznionych w tej kronice,
chętnie kilka Wam przybliżę na ostatniej tu stronie.*

*Zawsze było nam wesoło, płasaliśmy razem wkoło,
poloneza, krakowiaka, tańczyliśmy od „Pierwszaka”.
Na warsztatach śpiewaliśmy, flażoletach też graliśmy.
Nasza klasa artystyczna, była twórczo – dynamiczna,
więc uczniowie, proszę Państwa,
gdy się uczą:*

*wzajemnie sobie pomagają,
zawsze chętnie się wspierają,
występują w przedstawieniach,
nie tylko na szkolnych scenach.*

*Widowiskowe tworzą kreacje,
a publiczność dziękując – oddaje owacje.
Zosia w roli „Złej królowej”, radzi sobie doskonale,
ma pomysły, jest otwarta – nie boi się wcale.*

***Maja** „Śnieżka” – pięknie śpiewa,
„księcia” w zachwyty „przyodziewa”.*

***Filip** szczęściem odwzajemnia,
taka scenka jest przyjemna.
Wniebowzięte krasnoludki, pogubiły wszystkie butki.
Za kurtynę się schowały i tam drwali udawały.*

...

*A na jasełkach **Mikołaj** – „Józefem”
siedział przy żłóbku, tam czuł się „szefem”.
„Maria” – **Magdalena**, „Jezusek” – **Mateuszek**,
Martynka – „owieczka” – bielutki kożuszek.
Wiktor – „koziołek” z **Wiktoria** – „owieczką”
zachwycali się niebem i stajeneczką,
a **Bartek** z **Robertem**, jak „wół” do „osła”*

⁷⁸⁶ Kronika klasowa uczniów klasy eksperymentalnej „c”. Dokumentacja aktywności uczniów w latach szkolnych (2015-2018).

–stwierdzili, że twórcza ich wena poniosła.
Klaudia raz „świętym Franciszkiem” była,
 zawsze najdłuższe teksty mówiła.
 W „Brzydkim kaczątku” rolę swą grała,
 w „białego ptaka” się przemieniała.
 „Dzikim łabędziem” też **Daria** była,
 jak baletnica z wszystkimi tańczyła.
Anitka zawsze, chociaż nieśmiała,
 w roli „kaczuszki”, po cichu śpiewała.
 W „gąskę” **Wiktoria** się przemieniła,
 nikt jej nie poznał – tak się zmieniła.
 A **Dominika**, zawsze wesola,
 pilnowała swej roli i wszystkich dookoła.
Amelka za to, po śląsku mówiła, / **Amelka** za to, po śląsku „gadała”,
 Bo taka w jej domu tradycja była./ Rodzinna tradycja ją wychowała.

...

Razu pewnego był konkurs wierszy L.J. Kerna,
 „rapowa” recytacja – dosyć obszerna.
Emilka odważnie wytęp rozpoczęła,
 wszystkich „włączyła” – prezentacja się zaczęła.
 W tym wierszu **Rafał** ujawnił swój talent,
 gdy poczuł rytm rapu – wprowadził „zamęt”.
 Właśnie **Agnieszka** nad całością czuwała,
 By do końca wytrwać – później się roześmiała.
 Wiersz pt. „Dziura”, proszę Państwa,
 nie wnosząc tutaj żadnego kłamstwa,
 nie było tam lepszego wręcz szaleństwa takiego.
 Tak na scenie się zadziało, że otrzymał pierwsze miejsce,
 jak się później okazało.

...

Tak funkcjonował przez całe trzy lata, [2015-2018]
 zespół „Fantazja” – nie było bata!
 Czas szkolnych lat, bardzo szybko przeleci,
 więc, Drodzy Rodzice! Wspierajcie swe Dzieci!
 A Wy Uczniowie! Rodziców kochajcie!
 Uczcie się pilnie i zawsze słuchajcie!

Dziękuję Wam wszystkim, za wspólne działania,
 dla dzieci jesteście – przykładem wychowania.
 Dziękuję za wszystkie radosne chwile,
 zawsze Was będę wspominać mile.

6.4. Podsumowanie badań eksperymentalnych w dominancie programu „Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej”

Analiza wyników badań eksperymentalnych, w tym dane statystyczne, a także prowadzone obserwacje w czasie trwania eksperymentu pedagogicznego – pozwalają wysunąć wniosek, iż zmienna eksperymentalna, którą był udział uczniów klas I-III w autorskim programie „Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej”, spowodowała w grupie eksperymentalnej, istotne zmiany w zakresie rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów.

Cel poznawczy niniejszej pracy został zrealizowany. W badaniach początkowych rozpoznano poziom umiejętności muzycznych uczniów. Pomimo losowego doboru uczniów, gdzie głównym kryterium doboru, było zrównoważenie liczby sześciolatków i siedmiolatków oraz liczby dziewczynek i chłopców w obydwu klasach, klasa kontrolna „b” osiągnęła nieznacznie słabsze wyniki niż klasa eksperymentalna „c”. Zaistniałe różnice między klasami były niewielkie i statystycznie nieistotne. W obydwu klasach poziom umiejętności muzycznych był porównywalny. W badaniach końcowych w klasie eksperymentalnej „c” wzrost rozwoju postawy twórczej i kreatywności był większy niż w klasie kontrolnej „b”.

Prowadzone w latach szkolnych 2015-2018, badania na temat innowacyjnych warsztatów muzycznych w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej ukazują możliwości zastosowania aktywizujących i atrakcyjnych metod nauczania na miarę nowoczesnej, otwartej szkoły XXI w. Zawarte poniżej odpowiedzi na sformułowany w niniejszej pracy problem badawczy, stanowią źródło wiedzy na temat procesu rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej. W oparciu o analizę wyników badań eksperymentalnych uzyskano odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Główny problem badawczy przyjął brzmienie: *Czy i jak twórcza aktywność muzyczna, stymulowana programem „Twórczych warsztatów muzycznych”, oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej?* Gromadząc materiał empiryczny podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe⁷⁸⁷:

Jak poziom zdolności uczniów w obszarze słuchu muzycznego różnicuje wyniki badanych dotyczące poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności uczniów?

⁷⁸⁷ Odpowiedzi uporządkowano zgodnie z kolejnością problemów badawczych zawartych w rozdziale części metodologicznej.

W początkowej fazie eksperymentu, we wrześniu 2015 r. w klasie eksperymentalnej „c” i kontrolnej „b” przeprowadzono badanie Testem E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego”. Badanie miało na celu sprawdzenie poziomu zdolności słuchu muzycznego w obu klasach. Na podstawie zgromadzonego materiału i analizy wyników badanych uczniów oraz przeprowadzonych testów statystycznych, można sformułować tezę, że poziom zdolności słuchu muzycznego w obu klasach był porównywalny (wyniki testu zaprezentowano w podrozdział 6.2.1, s. 210).

Jaki jest związek stosowania różnorodnych form i metod w zakresie stymulowania twórczego myślenia badanych uczniów z poziomem ich postawy twórczej i kreatywnej aktywności?

Na początku eksperymentu, we wrześniu 2015 r. w klasie eksperymentalnej „c” i kontrolnej „b” przeprowadzono badanie autorskim testem „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA). Badanie miało na celu sprawdzenie poziomu postawy twórczej i kreatywności uczniów w obu klasach. Na podstawie zgromadzonego materiału we wrześniu 2015 r. i analizy wyników badanych uczniów oraz przeprowadzonych testów statystycznych, można sformułować tezę, że poziom postawy twórczej i kreatywności uczniów w obu klasach był porównywalny. Badanie testem (OPTPiKA) było przeprowadzone również w czerwcu 2016 r., 2017 r. i 2018 r. w celu sprawdzenia przyrostu potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej „c”. Zgromadzony materiał pozwolił udokumentować, iż stosowanie różnorodnych form i metod aktywizujących w nauczaniu zintegrowanym, w zakresie stymulowania twórczego myślenia, w sposób istotny wpłynął na rozwijanie postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej (opracowany materiał przedstawiono w podrozdziale 6.2.2, s. 215).

Jak aktywność i zaangażowanie badanych uczniów w procesie twórczych działań muzycznych oddziałuje na rozwijanie postawy twórczej i ich kreatywność?

Aktywność i zaangażowanie badanych uczniów w proces twórczych działań muzycznych rozwija postawę twórczą i kreatywność badanych uczniów, a zatem uzewnętrznia się w zakresie aktywności własnej w formie podejmowanych aktywności, m.in. działań artystycznych i umiejętności współpracy z innymi dla dobra ogółu. Uczniowie chętniej podejmowali ryzyko, ponieważ w pewnym stopniu byli wyposażeni w umiejętność radzenia sobie z ewentualną porażką. Poszukiwali nietypowych rozwiązań, co dodawało im odwagi, sprawiało satysfakcję, a przy tym uodporniało na niepowodzenia. Wykazywali się poczuciem akceptacji i tolerancją do inności. Twórcze warsztaty muzyczne wpłynęły na kształtowanie się postawy twórczej i aktywnej kreatywności ucznia.

Czy i w jakim zakresie wiek uczniów w momencie rozpoczęcia realizacji edukacji szkolnej (6- i 7-latki) różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?

W czerwcu 2018 r. po przeprowadzonym badaniu końcowym testem (OPTPiKA), zadano pytanie: *Czy wiek dziecka miał wpływ na osiągnięte przez niego wyniki w tym teście?* Zgromadzony materiał badawczy, został uporządkowany, przeanalizowany i poddany testom statystycznym. Na podstawie wyników testu Studenta można przyjąć hipotezę, że wiek dziecka nie ma wpływu na osiągnięte przez nie wyniki w teście (OPTPiKA).

Postanowiono sprawdzić, czy czynniki eksperymentalne dodatnio wpłynęły na wyniki końcowe w obu klasach z podziałem na wiek. W tym celu porównano wyniki badań wstępnych we wrześniu 2015 r. i badań końcowych w czerwcu 2018 r. Na podstawie uzyskanych średnich przyrostu przypadających na jednego ucznia, średni przyrost wiedzy u sześciolatka był większy niż u siedmiolatka. Na podstawie przeprowadzonych testów statystycznych stwierdzono również, że przyrost wiedzy u sześciolatka i siedmiolatka w klasie eksperymentalnej „c” był statystycznie istotny, jednak u sześciolatka był on większy (patrz podrozdział 6.2.2, s. 230).

Czy i w jakim zakresie płeć uczniów różnicuje ich wyniki w zakresie poziomu postawy twórczej i poziomu kreatywnej aktywności?

W czerwcu 2018 r. po przeprowadzonym badaniu końcowym testem (OPTPiKA), zadano pytanie: *Czy płeć dziecka miała wpływ na osiągnięte przez niego wyniki w tym teście?* Zgromadzony materiał badawczy, został uporządkowany, przeanalizowany i poddany testom statystycznym. Na podstawie wyników testu Studenta można przyjąć hipotezę, że płeć dziecka nie ma wpływu na osiągnięte przez nie wyniki w teście (OPTPiKA). Postanowiono sprawdzić, czy czynniki eksperymentalne dodatnio wpłynęły na wyniki końcowe w obu klasach z podziałem na płeć. W tym celu porównano wyniki badań wstępnych we wrześniu 2015 r. i badań końcowych w czerwcu 2018 r. Na podstawie uzyskanych średnich przyrostu przypadających na jednego ucznia, które były do siebie zbliżone można stwierdzić, że przyrost wiedzy u chłopców i dziewcząt był taki sam. Na podstawie przeprowadzonych testów statystycznych stwierdzono również, że przyrost wiedzy u chłopców i dziewcząt w klasie eksperymentalnej był statystycznie istotny, co potwierdza fakt, że płeć dziecka nie miała wpływu na osiągnięte przez niego wyniki (patrz podrozdział 6.2.2, s. 226).

W jakim stopniu i zakresie aktywność ucznia podejmowana na zajęciach realizowanych w ramach programu „Twórczych warsztatów muzycznych” pobudza go do podejmowania samorządnych działań w wybranych obszarach aktywności (śpiewanie i ćwiczenia mowy, granie na instrumentach, słuchanie muzyki, ruch przy muzyce)?

Na podstawie prowadzonych obserwacji, zauważa się, że podejmowana aktywność ucznia na zajęciach realizowanych w ramach programu „Twórczych warsztatów muzycznych” w różnym stopniu i zakresie aktywizowała go do podejmowania samorzutnych działań. Istotne różnice wynikały z indywidualnego temperamentu dziecka, emocjonalnego zaangażowania się, samopoczucia, pewności siebie, nieśmiałości, zainteresowania problemem, umiejętnością współpracy, własną odwagą, otwartością, poczuciem odpowiedzialności, chęcią zaistnienia, potrzebą dowartościowania się, osiąganiem własnej satysfakcji. Dużą ekspresywnością wykazywały się głównie dziewczynki, które samorzutnie podejmowały się każdej aktywności muzycznej, przede wszystkim w obszarze śpiewania i ćwiczeń mowy, graniu na instrumentach i improwizacji ruchowej podczas słuchania muzyki. Chłopcy jednak najbardziej zainteresowani byli swobodną (indywidualną i grupową) improwizacją na instrumentach perkusyjnych.

Jakie odczucia oraz jaki stosunek do zajęć muzycznych, a także prezentacji swoich osiągnięć ujawniają badani uczniowie?

Przebadani uczniowie ujawnili, że zajęcia muzyczne miały wpływ na rozwój indywidualnych zainteresowań i zdolności muzycznych dzieci. Dwie dziewczynki podjęły naukę gry na instrumencie w Państwowej Szkole Muzycznej (skrzypce, gitara). Jedna dziewczynka pobierała prywatne lekcje nauki gry na *keyboardzie*. Na podstawie przeprowadzonego wywiadu (patrz podrozdział 6.3.2. s. 297) dowiadujemy się, że uczniowie okazywali zainteresowanie zajęciami muzycznymi w każdym zakresie. Chętnie śpiewali, grali na instrumentach (perkusyjnych i fłażoletach), tańczyli, bawili się muzyką, malowali ją. Na temat rozwijania zainteresowań muzycznych pisały m.in. B. Bonna, A. Weiner, A. Waluga. Z ich publikacji wynika, że uczniowie z przyjemnością wykonywali prace plastyczne i techniczne zarówno indywidualnie jak i grupowo, aktywnie uczestniczyli w życiu artystycznym szkolnym i pozaszkolnym. Na aspekt przeżywania szczęścia w wyniku tworzenia nowych rzeczy zwracał uwagę także Władysław Tatarkiewicz⁷⁸⁸. Autor w swoich pracach zawarł zagadnienia z teorii muzyki, poezji i plastyki.

Wspólne przedsięwzięcia dawały uczniom poczucie przynależności do grupy i tworzyły więź emocjonalną. Ten aspekt dokumentują badania przeprowadzone przez J. Uchyłę-Zroski, A. Pikałę i M. Kisiela. Wiele radości sprawiało badanym uczniom przygotowywanie spektakli i przedstawień teatralnych, co pokrywa się z badaniami prowadzonymi przez K. Krasoń.

⁷⁸⁸ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Wrocław 1982.

Zaskakujące było również to, że uczniowie bardzo szybko przyswajali sobie tekst literacki, który następnie ekspresyjnie wyrażali poprzez muzykę, ruch, śpiew i taniec. Na to wskazują również badania prowadzone przez wspomnianych powyżej autorów. W atmosferze tolerancji i swobody wielokrotnie pojawiał się humor i gromki śmiech wywołany zabawnymi sytuacjami. Badani uczniowie chętnie dzielili się własnymi pomysłami, proponowali udoskonalenia, oddawali się refleksji. Podczas opracowywania całej inscenizacji (tekstu słownego, scenografii, choreografii, muzyki, kreacji aktorskich itp.), tworząc plan działania wykazywali się strategią myślenia i spontanicznym artyzmem. Każdy uczeń w przedstawieniu pełnił ważną dla siebie i innych rolę. Wspólne zaangażowanie motywowało wszystkich do prezentacji swoich osiągnięć przed szerszą publicznością, m.in. podczas konkursów międzyszkolnych, przedstawień szkolnych i charytatywnych, a także podczas akademii i imprez rodzinnych na terenie szkoły, takich jak: Dzień Babci i Dzień Dziadka, Dzień Matki, jasełka⁷⁸⁹. Istotne jest to, że uczniowie nie rywalizowali ze sobą, odczuwali więź i potrzebę bycia razem, cieszyli się ze wspólnych osiągnięć i indywidualnych sukcesów każdego z osobna. Ten obszar kształcenia podkreśla nowa podstawa programowa z 2017 r. Z wielkim zaangażowaniem i przyjemnością uczniowie podejmowali wyzwania artystyczne, ponieważ doświadczali i zaspokajali naturalną potrzebę prezentacji własnych osiągnięć, wspólnoty i zabawy. Przeżycie satysfakcji było największą nagrodą, które wzmacniało ich wiarę w swoje możliwości i budowało poczucie własnej wartości.

Z metodologicznego punktu widzenia można więc stwierdzić, że hipoteza badawcza została zweryfikowana. Wyniki badań pozwalają na wnioskowanie, o tym, że twórczość muzyczna stymulowana programem „Twórczych warsztatów muzycznych” wpływa istotnie na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III, wobec tego zapewnia on istotny wzrost poziomu postawy twórczej i kreatywności uczniów w obszarze zajęć zintegrowanych i muzycznych, a zatem uzasadnia lepsze osiągnięcie wyników, niż tradycyjne (czasami jeszcze zbyt rygorystyczne) nauczanie, które w obecnych czasach jest już mało efektywne. Na ten problem wskazują również badania m.in. A. Walugi, A. Weiner⁷⁹⁰.

W przebiegu rozplanowanych na trzy lata badań eksperymentalnych, pojawiały się pewne przeszkody i trudności wynikające z przyczyn niezależnych od nauczyciela. W tym

⁷⁸⁹ Kronika klasowa uczniów klasy eksperymentalnej „c”. Dokumentacja aktywności uczniów w latach szkolnych (2015-2018).

⁷⁹⁰ A. Waluga, (oprac.), *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty*. Raport z badań, Warszawa 2016; A. Weiner, *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszy wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*, Lublin 2010.

czasie zmieniała się liczba uczniów w obydwu klasach m.in. z powodu zmiany ich miejsca zamieszkania. Innym razem badania przeciągały się w czasie, ze względu na dłuższą nieobecność ucznia w szkole. Niektóre z nich wymagały powtórzenia indywidualnego z uczniem, który błędnie zaznaczył odpowiedzi wynikające z niezrozumienia testu (dotyczy testów standaryzowanych), wiązało się to oczywiście ze znalezieniem dodatkowego czasu, który był ograniczony kolejnymi zajęciami dydaktycznymi. Pomimo tych niedogodności udało się terminowo zgromadzić bogaty materiał badawczy w postaci dokumentacji papierowej, nagrań wideo, zdjęć, wytworów plastyczno-technicznych uczniów, klasowej kroniki dokumentującej najważniejsze wydarzenia i edukację uczniów w trzyletnim cyklu kształcenia. Zebrany materiał poddano analizie jakościowej i ilościowej. Warto jeszcze wspomnieć, że wszyscy rodzice z obydwu klas badanych uczniów, wyrazili zgodę na wprowadzenie innowacji pedagogicznej. Rodzice nie byli informowani, o tym, że uczniowie będą objęci eksperymentem pedagogicznym prowadzonym pod opieką jednostki naukowej. Chętnie współpracowali z nauczycielami i brali udział w wielu szkolnych przedsięwzięciach.

W kolejnej części rozprawy przedstawiono zakończenie całej pracy, będącej dysertacją doktorską.

Zakończenie pracy

Temat niniejszej rozprawy przyjął brzmienie: „Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej”. Głównym celem była empiryczna weryfikacja wpływu autorskiego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III w szkole podstawowej. Celem poznawczym dla tego projektu badań stało się: rozpoznanie poziomu umiejętności muzycznych uczniów oraz poznanie i weryfikacja stopnia wpływu celowo zorganizowanych działań w obszarze aktywności muzycznej na rozwijanie się postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Cel teoretyczny wskazał na potrzebę podjęcia działań dotyczących usystematyzowania pojęć i terminologii z zakresu rozwijania postawy twórczej i kreatywnej aktywności dzieci; dookreślenia miejsca i znaczenia wybranych zagadnień z zakresu twórczości i kreatywności dziecięcej w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, a także krytycznej analizy literatury przedmiotu z zakresu wykorzystania programów nauczania i projektów innowacyjnych w rozwijaniu postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów wczesnoszkolnych. Cel praktyczny dotyczył działań, których zamierzeniem było: skonstruowanie zestawu zadań rozwijających twórcze myślenie i działanie w postaci innowacyjnego programu „Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej”; przygotowanie narzędzia diagnostycznego – kwestionariusza testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym, przeznaczonego dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki (OPTPiKA); tudzież sformułowanie wniosków dotyczących dalszej pracy nad rozwijaniem postawy twórczej i kreatywnej aktywności uczniów klas I-III szkoły podstawowej, które będą użyteczne dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli muzyki.

W świetle literatury przedmiotu dostrzeżono potrzebę wykorzystywania twórczej i kreatywnej aktywności muzycznej uczniów w powszechnym kształceniu, bowiem ten proces nie był w pełni wykorzystywany, a nawet nierzadko pomijany, o czym pisała m.in. W.A. Sacher, A. Weiner, W. Limont, K. Ferenz, J. Uchyla-Zroski. Podejmowane przedsięwzięcia edukacyjne winny rozwijać u uczniów zdolność krytycznego myślenia, umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji, poszukiwania możliwości własnego rozwoju i wzmocnienia poczucia wolności i odpowiedzialności, zdobywania umiejętności uczenia się przez całe życie, determinacji, samorealizacji i twórczej aktywności. Działania muzyczne z pewnością po części posiadają moc w rozwijaniu tego typu umiejętności, które

byłyby przydatne w życiu codziennym jednostki egzystującej we współczesnym świecie. Temat badań nad edukacją muzyczną oraz kreatywnością pedagogiczną nauczycieli muzyki szeroko rozpatrywany był także w literaturze zagranicznej (np. J. M. Abramo & A. Reynolds, A. Craft, S. Hallam, A. Creech & H. McQueen i inni). Problem twórczości dziecka szczegółowo nakreślony był w polskiej literaturze przez wielu badaczy, takich jak: S. Popek, K.J. Schmidt, E. Nęcka, K. Krasoń i innych. Studiowana literatura pozwoliła na uchwycenie nie tylko samej problematyki, ale także stworzyła możliwość odnotowania jej specyfiki w kontekście pracy z uczniem w młodszym wieku szkolnym oraz nakreśliła atrybuty działań w obszarze aktywności muzycznej.

Nawiązując do literatury, w niniejszej pracy ujmuje się podejście przede wszystkim egalitarne (humanistyczne, subiektywne, powszechne, osobiste, mini-t, przez małe „t”). W tym podejściu akcentuje się funkcję osobistą procesu tworzenia i jego znaczenia dla rozwoju osobowości człowieka. Odwołując się do psychologii humanistycznej i koncepcji twórczej aktywności człowieka przedstawionej przez Carla Ransoma Rogersa, twórczość rozumiana jest jako zjawisko społeczne, proces rozwoju emocjonalnej wrażliwości wyrażonej formowaniem się empatii, tworzeniem się więzi grupowych, umiejętnością współpracy, budowaniem dobrych relacji interpersonalnych oraz kreowanie samego siebie poprzez rozwój intrapersonalnej aktywności twórczej. W tym znaczeniu pojawiło się określenie twórczości „mini-t”, które wiąże się z procesem uczenia się przez jednostkę z nową i indywidualną dla niej interpretacją zagadnień. Odwołując się do teorii rozwoju poznawczego J. Piageta podstawowe znaczenie stanowi proces asymilacji (upodobnienia się), akomodacji (dostosowania się) i konstruowania (stawiania się) nowej wiedzy.

W niniejszym opracowaniu, w oparciu o literaturę, nawiązuje się do twórczości codziennej przez małe „t”, która ujawnia się w domu, szkole, pracy własnej. O czym wspomniano już w rozdziale 1. niniejszej pracy na stronie 27. Dla danej jednostki ten rodzaj twórczości ma wartość rozwojową i terapeutyczną. Twórcza aktywność ucznia w podjętych badaniach eksperymentalnych dotyczy także kształtowania się potencjału dywergencyjnego (ciekawości poznawczej, fantazjowania, gry wyobraźni, otwartości, potrzeby nowości, a także przejawów motywacji samoistnej ujawniającej się najczęściej w zabawie), o czym pisali m.in. J. Uchyla-Zroski⁷⁹¹, E. Nęcka⁷⁹². To również rozwój potencjału własnego – poznanie własnych słabości, wad i zalet, dodawanie sobie odwagi, budowanie wiary w swoje możliwości

⁷⁹¹ Zob. J. Uchyla-Zroski, *Wartości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w perspektywie tradycji i współczesności*, Cieszyn 2016, s.51-65.

⁷⁹² E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków 1995, s. 190.

w codziennym życiu, tudzież pokonywanie indywidualnych ograniczeń, poznanie samego siebie, podejmowanie próby ryzyka i sprawdzanie siebie w nieprzewidywalnych sytuacjach, nie poddawanie się niepowodzeniom, lecz raczej radzenie sobie z ewentualną porażką, umiejętność wyciągania wniosków, poszukiwanie innych, lepszych rozwiązań, dążenie do osiągnięcia zadowolenia z własnej aktywności twórczej.

Wartość proponowanej pracy wynika z konieczności przygotowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie, w którym stale następują gwałtowne przemiany różnych zjawisk społecznych i dysproporcji międzypokoleniowych. Współczesne czasy są przepełnione wieloma intensywnymi modyfikacjami systemu wartości. To czasy wszelkiej aktywności w środowisku pełnym dynamicznych i nieprzewidywalnych zawirowań związanych z rewolucją informacyjno-komunikacyjną w kontakcie z rozwojem wielu dziedzin nauki m.in. ekonomii, techniki i komputeryzacji, której konsekwencją jest indywidualizacja życia społecznego ukierunkowana na rozwiązywanie problemów, gdzie wzorcem informacyjnym staje się twórczość intelektualna⁷⁹³.

Wyniki analizy literatury przedmiotu, bieżących doniesień naukowych oraz doświadczeń wynikających z praktyki pedagogicznej pokazują, że zastosowanie działań muzycznych jest postrzegane jako istotny element umożliwiający rozwój kreatywności u uczniów w różnym wieku. Brakuje jednak empirycznej weryfikacji skuteczności działań podejmowanych w tym zakresie. Stąd założeniem niniejszych badań jest sprawdzenie efektów zastosowania autorskiego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” na płaszczyźnie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej.

Zasadność prowadzenia badań podyktowana była koniecznością wdrażania dobrych praktyk edukacyjnych. Zaproponowane prace badawcze uzupełniają lukę w badaniach nad rozwijaniem postawy twórczej i kreatywności uczniów poprzez systematyczne stymulowanie ich twórczą aktywnością muzyczną w edukacji wczesnoszkolnej.

Niniejsza praca ukazuje innowacyjne metody i formy prowadzenia zajęć zintegrowanych w celu pobudzenia twórczego potencjału ucznia na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Uaktywnienie twórczych możliwości w tym procesie, daje możliwość kształtowania się osobowości wychowanka z perspektywy rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności muzycznej. Czas edukacji na pierwszym etapie kształcenia sprzyja adaptacji i wielostronnej działalności ucznia. To jest najlepszy czas na to, aby utrzymać w dziecku jego naturalną spontaniczność jeszcze nie „skażoną” schematami, ani testami.

⁷⁹³ M. Leszczyńska, *Współczesny model rozwoju społecznego z perspektywy rewolucji informacyjnej*.
file:///C:/Users/Urszula/Downloads/011.pdf, [data dostępu: 29.12.2016].

Z pewnością działania muzyczne umożliwiają utrzymanie i rozwijanie się twórczej aktywności ucznia na bazie, których dziecko w konfrontacji z innymi, poznaje siebie i uczy się pokonywać własne słabości.

Obiektem dociekań teoretycznych i badań empirycznych w proponowanej pracy były edukacyjne uwarunkowania procesu rozwoju postawy twórczej i kreatywności uczniów podczas stymulowania myślenia twórczością muzyczną. Obserwacji podlegały zmiany wywołane twórczymi muzycznymi działaniami dzieci w młodszym wieku szkolnym podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych. Twórczość muzyczna w proponowanym ujęciu wiąże się z trwającym procesem stymulowania rozwoju myślenia w obszarze wyobraźni i kreatywności, rozwiązywania zaistniałych problemów, umiejętności improwizowania, poszukiwania oryginalnych rozwiązań, kształtowania więzi społecznych, umiejętności współpracy, umiejętności słuchania i rozmawiania z innymi. Właśnie dlatego, podczas trwania procesu stymulowania twórczością muzyczną dziecka, aktywizuje się jego poczucie własnej wartości – świadomości siebie i wiary we własne możliwości.

Główną metodą podjętej eksploracji był eksperyment pedagogiczny. W zaproponowanym eksperymencie, istotny był „kanon jednej różnicy” Stuarta Milla. Tym kanonem był udział uczniów z grupy eksperymentalnej w „Twórczych warsztatach muzycznych”. Grupa kontrolna stanowiła jedynie punkt odniesienia dla pierwszej. W obu grupach dokonany został pomiar zmiennych zależnych we wstępnej i końcowej fazie eksperymentu (pretest i posttest). Zastosowana obserwacja i wywiad były technikami pomocniczymi. Obserwacja dotyczyła wybranych jednostek zajęć. Eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony w latach szkolnych (2015-2018), zgodnie z zaplanowanym schematem eksperymentu dwóch grup równoległych (zob. s. 199). W badaniach wykorzystano standaryzowane narzędzia badawcze i narzędzia autorskie. Zastosowane badania eksperymentalne miały charakter badań porównawczych. Wprowadzono wariant poprzeczny, gdzie badania polegały na jednorazowym pomiarze, co drugi miesiąc eksperymentu, zmiennej zależnej wybranych jednostek zajęć, według schematu eksperymentu dwóch grup równoległych oraz wariant podłużny (*longitudinal*), który pozwolił zaobserwować zmianę dynamiczną po trzech latach oddziaływania czynnika eksperymentalnego. Szczegółowy plan pracy badawczej przedstawiono w tabeli numer 3 na stronie 204. Przeprowadzony eksperyment pedagogiczny wykazał, iż twórczość muzyczna stymulowana programem „Twórczych warsztatów muzycznych” wpływa istotnie na rozwój postawy twórczej i kreatywnej aktywności badanych uczniów klas I-III szkoły podstawowej.

Należy podkreślić, że niniejsza rozprawa została ściśle osadzona w problematyce pedagogiki muzyki. Edukacyjna część odwołuje się do poszczególnych obszarów twórczości (wytwór jako dzieło twórcze, twórczość jako proces edukacyjny i wychowawczy, cechy osobowe jednostki, czynniki wewnętrzne i zewnętrzne stymulujące oraz hamujące procesy twórcze)⁷⁹⁴. W ten sposób, zgodnie ze wskazaniem R. Schulza i K. J. Schmidta, dokonano połączenia wymiarów „czteroaspektowego paradygmatu twórczości”, co w całości prowadzi do uogólnionego stwierdzenia, że twórczość jest to proces prowadzący każdą jednostkę stymulowaną przez środowisko wychowawcze do wygenerowania nowego bytu, cennego z punktu widzenia rozwoju i samorealizacji tej jednostki⁷⁹⁵. Przygotowane opracowanie odwołuje się do przeszłości, zrywa z zasadami tradycyjnej szkoły opartej na herbatyzmie (lekcyjnej dyscyplinie). Wychodzi naprzeciw oczekiwaniom zmianom systemu edukacji. Nowatorskie ujęcie prowadzenia zajęć zintegrowanych i muzycznych pobudza zastanawianie nad rzeczywistością edukacyjną. Aktualne badania osadzono w obszarze twórczości rozumianej jako zespół stymulatorów i inhibitorów⁷⁹⁶. Przeprowadzone badania na temat „Innowacyjnych warsztatów muzycznych w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej” potwierdzają teorie i założenia (zawarte w pracy zbiorowej S. Popka i innych pedagogów zajmujących się twórczością dziecka). Promują pedagogikę progresywną nawiązującą do haseł indywidualizmu, kreatywności, pluralizmu form obcowania uczniów ze sztuką. Niniejsze badania uwypuklają ponadto jej znaczenie we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej desygnowanej sytuacją przemiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Toteż w poniższej pracy uwypuklono znaczenie rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności ucznia. Zintegrowane działania stymulowane twórczymi warsztatami muzycznymi kształtują bowiem z różną siłą wielokierunkowo twórczą osobowość⁷⁹⁷ poszczególnych uczniów uwikłanych w proces wzrastania i samorealizacji.

Na podstawie podjętych badań eksperymentalnych uzyskane informacje ukazują zakres i stopień stymulowania aktywnością muzyczną uczniów klas I-III, który wpłynął na rozwijanie

⁷⁹⁴ Zob. J. Uchyla-Zroski, *Śpiew jako wartość osobowa dziecka*. Tom 1: Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku, Katowice 2015, s. 198; A. Barska, *Twórczość i wychowanie. Dialogi, pogranicza, konteksty*, Gdańsk 2014; S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci...*, op. cit. s.10.

⁷⁹⁵ Zob. K. J. Schmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2005; R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 329.

⁷⁹⁶ „Inhibitorem (łac. *inhibeo*-wstrzymuję) jest każdy czynnik blokujący, hamujący podjęcie procesu twórczego (innowacyjnego), ograniczający jego zasięg i przebieg lub powodujący przedwczesne jego przerwanie”. E. Nęcka sugeruje, by zamiast inhibitorów używać pojęcia „przeszkody”, gdyż w odniesieniu do twórczości dotyczy ono procesu, który się zaczął. Zob. A. Pikała, *Twórcza aktywność w powszechnej edukacji artystycznej przez muzykę*, Łódź 2011, s. 144.

⁷⁹⁷ C. McGregor, *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka: zabawy i ćwiczenia*, (przeł.) B. Stokłosa. Warszawa 1998, s. 12.

ich postawy twórczej i kreatywności, a także miał związek z kształtowaniem się u niego potencjału dywergencyjnego. Nowatorskim aspektem niniejszej pracy było również uświadomienie i ugruntowanie nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej potrzeby pracy nad twórczą i kreatywną aktywnością muzyczną z uczniami w szkole. Sztuka muzyka jest specyficzna, wymaga od nauczyciela stałego doskonalenia się i zwrócenia uwagi właśnie na aspekt rozwijania twórczego potencjału uczniów, wobec tego wskazane jest, by nauczyciel, co najmniej raz w roku uczestniczył w konferencji, w szkoleniu metodycznym, brał udział w warsztatach muzycznych, a zatem aktualizował swoją wiedzę, umacniał sprawność metodyczną i doskonalił umiejętności praktyczne. Nauczyciel musi iść z „duchem epoki”, systematycznie wzbogacać swój warsztat pracy i praktykować najnowsze trendy edukacyjne.

Na podstawie analizy studiowanej literatury przedmiotu, prowadzonej eksploracji i uzyskanych danych opracowano wnioski istotne dla teorii pedagogicznej, praktyki edukacyjnej oraz prowadzenia dalszej eksploracji. Przeprowadzone badania eksperymentalne są propozycją realizowania innowacyjnych działań metodyczno-badawczych w szkole podstawowej, które ukazują możliwości prowadzenia „innych lekcji”, niż tradycyjne nauczanie w szkole. Zgromadzony materiał badawczy oraz przeprowadzona analiza danych, dokumentuje korzystny wpływ oddziaływania twórczych warsztatów muzycznych na rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Badania diagnostyczne ujawniły rzeczywisty stan potencjału badanych uczniów, którzy znajdowali się na początku swej drogi edukacyjnej. W obydwu klasach poziom umiejętności muzycznych był porównywalny. Zaistniałe różnice między klasami były niewielkie i statystycznie nieistotne. Wprowadzony czynnik eksperymentalny w postaci innowacyjnego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” pozwolił uzewnętrznic pożyteczne oddziaływania na rozwój postawy twórczej i kreatywności uczniów klas I-III. W ujęciu indywidualizującym (podrozdział 6.3. na s. 266) opisano wywołane, korzystne zmiany u każdego ucznia. Współczesność bowiem oczekuje nowoczesnej szkoły, takiej która będzie wiązać przeszłość i teraźniejszość z nowoczesnością. Szkoły otwartej i przyjaznej edukacji praktycznej dla dzisiejszego ucznia, który poprzez działalność własną będzie dochodził do wiedzy. Aktualnie uczeń łatwiej koncentruje się na nowinkach technologicznych i skupia na emanacji wielości bodźców zewnętrznych. Doskonali podzielność uwagi i łączy przyjemność z obowiązkiem. Dlatego też, system nauczania oparty na przekazywaniu wiedzy, która w obecnych czasach jest ogólnodostępna już się nie sprawdza. Zauważa się rozbieżność między tym, czego i jak według najnowszych badań należałoby uczyć dzieci/młodzież, a tym, co nauczyciele muszą realizować. Ten przestarzały już system oświatowy, z ubiegłego stulecia,

niestety nie służy budowaniu nowoczesnej szkoły, zatem w „trybie pilnym” konieczna jest jego przebudowa.

Człowiek, w określeniu niemieckiego socjologa Ulricha Becka, żyje w „społeczeństwie ryzyka”⁷⁹⁸, wobec tego z poczuciem własnej tożsamości musi odnaleźć się w ewolucyjnej przestrzeni kulturowej, w której będzie przekraczać własne ograniczenia i umiejętnie radzić sobie z konsekwencjami wynikającymi z rozwoju cywilizacyjnego i technologicznego. Współczesny system oświatowy, wymaga reorganizacji i świeżości na miarę XXI wieku, więc tym bardziej, obecna szkoła powinna ulec radykalnej przemianie, gdyż tego oczekują uczniowie, nauczyciele, rodzice, całe społeczeństwo. Z pewnością jest to długotrwały i skomplikowany proces, który potrzebuje refleksyjnego spojrzenia, strategicznego myślenia oraz wypracowania oddolnych i nowatorskich rozwiązań, które mogą przyczynić się do poprawy jakości edukacji i pozwolą przygotować „żyzną glebę” do zasiania „ziaren nadziei” na lepsze jutro.

Proponowany innowacyjny program „Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej” daje uczniowi możliwość poszukiwania „inności” i sprawdzenia swoich pomysłów w praktyce szkolnej, a także, doskonalenia się w każdym aspekcie. Aktywizuje go do działania w wielu obszarach edukacyjnych. Wielokierunkowe oddziaływania muzyczne, od najmłodszych lat, kształtują i wzmacniają jego pozytywne cechy charakteru, rozwijają osobowość o twórczej i kreatywnej postawie, dzięki której człowiek, tak łatwo nie ulega negatywnym wpływom otoczenia. Z perspektywy czasu, z optymizmem spogląda na lepsze jutro i dąży do realizacji własnych pragnień i marzeń. Zatem, aktywność własna każdego ucznia, stymulowana twórczymi działaniami muzycznymi, umożliwia mu przystosowanie się do dalszej nauki oraz nadaje kierunek ewolucji i wyboru własnej drogi życiowej.

Podjęty w rozprawie temat „Innowacyjne warsztaty w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej” wart jest dalszej penetracji i oceny z punktu widzenia różnych środowisk edukacyjnych, z uwzględnieniem przygotowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i edukacji muzycznej. Istotnym elementem w dalszym poznaniu będą zastosowane metody, formy pracy, media dydaktyczne, a także planowanie zajęć w przestrzeni edukacyjnej i organizacja życia kulturalnego szkoły. Naczelnym obszarem poznania jest dziecko, które wywodzi się z różnych środowisk rodzinnych, boryka się z osobistymi problemami i deficytami, posiada doświadczenia w kontaktach z mediami i środowiskiem rówieśników oraz ujawnia odmienną i niekiedy zaskakującą wrażliwość. Nie

⁷⁹⁸ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 372.

bez znaczenia jest również zastosowanie specjalistycznych narzędzi badawczych niezbędnych do oceny i weryfikacji postawy twórczej i kreatywnej aktywności dziecka.

Cechy postawy twórczej tkwią w potencjale każdego dziecka. Dlatego współczesne nauczanie, już od najmłodszych lat, powinno stymulować rozwój takich predyspozycji, które w połączeniu z ogólnodostępną wiedzą, będą miały zastosowanie w praktyce i jednocześnie nie będą hamować potencjału twórczego, ani ograniczać wrodzonej spontaniczności dziecka. Rozumienie takiej edukacji dotyczyłoby zarówno środowiska szkolnego jak i rodzinnego. Ten długotrwały proces rozwoju człowieka o postawie twórczej i kreatywnej aktywności wymaga przełożenia na konkretne działania, przede wszystkim w twórczym klimacie jaki może stworzyć środowisko szkolne, w otoczeniu rówieśników, twórczych nauczycieli – w roli przyjaznych przewodników edukacyjnych, a także przy współudziale aktywnych rodziców uczestniczących w tym procesie. Jest duże prawdopodobieństwo, że, jak dowodzą badania naukowe, na przestrzeni następnych lat twórczy potencjał jednostki będzie stopniowo „dojrzewać” i umacniać się w sile. Jest szansa na to, że zgromadzona pozytywna energia, z lat dziecięcych, z pełną mocą uzewnętrzni się w życiu dorosłym. Spełni swoje zadanie, kiedy nadejdzie czas zderzenia się z kryzysem i codzienną rzeczywistością.

Temat niniejszej pracy może być kontynuowany lub stanowić propozycję do dalszych pogłębionych eksploracji ukazujących możliwości w zakresie twórczej aktywności dziecka, ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Z perspektywy prowadzenia badań warto również uwzględnić w procesie poznawczym weryfikację kompetencji nauczycieli nauczania początkowego do podejmowania działań muzycznych w stymulowaniu twórczej aktywności dziecka.

Streszczenie

Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Rozprawa doktorska pt. „Innowacyjne warsztaty muzyczne w procesie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów edukacji wczesnoszkolnej” swoim przedmiotem badań obejmuje rozważania ukazujące nowatorskie prowadzenie zajęć zintegrowanych, muzycznych i pozalekcyjnych na pierwszym etapie kształcenia. W tym procesie edukacyjnym szczególny nacisk został położony na rozwijanie postawy twórczej i kreatywności uczniów metodami aktywizującymi w formie warsztatów muzycznych podczas szkolnych zajęć lekcyjnych.

W części teoretycznej przedstawiono dziecko/ucznia w świecie muzyki i dokonującej się przemiany otaczającego środowiska. Przybliżono charakterystykę rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka. Odwołano się do psychologiczno-pedagogicznych aspektów twórczości muzycznej dzieci na tle historycznym i w odniesieniu do teraźniejszości. W dalszej części opisano walory kształcące, wychowawcze i społeczne twórczej ekspresji dziecka, a także przybliżono aktywizujące metody i formy nauczania w szkole podstawowej. Przedstawiono charakterystykę wybranych koncepcji metodycznych stymulujących muzyczną aktywność dziecka oraz przybliżono pojęcie neurodydaktyki, jako nauczania przyjaznego mózgowi.

W kolejnej części zaprezentowano twórczość muzyczną uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, ich działalność artystyczną w świetle założeń programowych oraz wybranych podręczników i przewodników do nauczania muzyki w szkole. Ujęto także uwarunkowania terapeutyczne twórczych działań muzycznych dzieci oraz zwrócono uwagę na rolę środowiska pozaszkolnego w procesie rozwijania twórczej i kreatywnej aktywności ucznia. W ostatnim rozdziale przedstawiono szkołę jako środowisko sprzyjające rozwijaniu twórczej aktywności dziecka. Odnotowano także rolę nauczyciela jako inspiratora twórczej działalności muzycznej dziecka, a także nawiązano do znaczenia mediów edukacyjnych jako środka sprzyjającego lub zakłócającego proces stymulowania aktywności twórczej w edukacji wczesnoszkolnej.

W części metodologicznej dysertacji zaprezentowano cele i przedmiot podjętych badań. Opisano problemy badawcze podejmowanych eksploracji oraz hipotezy badawcze, zmienne i wskaźniki, na podstawie których dokonano analizy materiału badawczego. Metodami badawczymi wykorzystywanymi podczas podejmowanych działań eksploracyjnych był eksperyment pedagogiczny. W zaproponowanym eksperymencie istotny był „kanon jednej różnicy” Stuarta Milla. Wprowadzono wariant poprzeczny (*transverse*), gdzie badania polegały

na jednorazowym pomiarze, co drugi miesiąc eksperymentu, zmiennej zależnej wybranych jednostek zajęć, według schematu eksperymentu dwóch grup równoległych oraz wariant podłużny (*longitudinal*), który pozwolił zaobserwować zmianę dynamiczną po trzech latach oddziaływania czynnika eksperymentalnego. Zastosowana obserwacja i wywiad były technikami pomocniczymi.

Przedstawione w dysertacji eksploracje objęły diagnozę słuchu muzycznego i umiejętności muzyczne w zakresie: śpiewania i ćwiczeń mowy, grania na instrumentach, słuchania muzyki, ruchu przy muzyce, a także diagnozę oryginalności myślenia – wyobraźni twórczej. Przeprowadzony wywiad z uczniem ujawnił ustosunkowanie się ucznia do muzyki.

W ciągu trzyletniego kształcenia uczniowie byli stymulowani programem twórczych warsztatów muzycznych. Weryfikacji podlegały przemiany jakie nastąpiły w rozwoju postawy twórczej i kreatywnej aktywności, w aspekcie artystycznej działalności i zachowania uczniów zarejestrowane w trakcie obserwacji (indywidualnej i grupowej). Dokonano również sprawdzianu skuteczności zastosowanej procedury badawczej (innowacyjnych warsztatów muzycznych w procesie kształtowania postawy twórczej i kreatywności uczniów podczas zajęć zintegrowanych, muzycznych i pozalekcyjnych).

W dysertacji zwrócono uwagę na zaniedbaną sferę edukacji muzycznej, nie tylko w zakresie rozwijania postawy twórczej i kreatywności uczniów, ale także w zakresie rozwijania zainteresowań muzycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, które z wiekiem raczej zniechęcają uczniów do podejmowania jakiejkolwiek aktywności artystycznej. W niniejszej pracy dostrzega się istotną rolę nauczyciela jako inspiratora życia artystycznego w środowisku szkolnym oraz zauważa potrzebę aktualizowania i poszerzania jego wiedzy, podejmowania przez niego wyzwań i samodoskonalenia się w tym zakresie.

Istotny obszar części empirycznej pracy zajęła prezentacja działań podejmowanych w ramach autorskiego programu twórczych warsztatów muzycznych wykorzystującego innowacyjne podejście do zajęć muzycznych i zintegrowanych. W rozdziale tym znalazła się analiza twórczości muzycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Dokonano charakterystyki podjętych działań pedagogicznych w badanej grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Zaprezentowano wyniki eksperymentu badań początkowych (*pretestu*) i końcowych (*posttestu*) badanej grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Przedstawiono optykę zmian w ujęciu indywidualizującym badanych uczniów z grupy eksperymentalnej w trzyletnim okresie realizacji innowacyjnego programu „Twórczych warsztatów muzycznych” oraz przedstawiono odczucia towarzyszące uczestnikom podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych.

W części końcowej wieńczącej dysertację dokonano podsumowania pracy. Stwierdzono, iż założone w fazie koncepcyjnej pracy cele badań zostały zrealizowane oraz, że zastosowany eksperyment pedagogiczny i techniki pomocnicze (obserwacja i wywiad) pozwoliły na uzyskanie wymiernych efektów i zbadanie zależności pomiędzy zmiennymi. Pozytywnie zweryfikowano założone w fazie koncepcyjnej hipotezy szczegółowe. Podczas działań badawczych poddawano się rozważaniom nad przydatnością uzyskanych badań w praktyce pedagogicznej, zatem można odnaleźć wartościowe postulaty dla praktyki pedagogicznej.

Zgromadzony materiał może zainspirować do refleksji nad efektami własnej pracy w zawodzie nauczyciela, tudzież pozostanie wartościowym źródłem do dalszych badań i rozwiązań w zakresie rozwijania postaw twórczych uczniów podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w celu wywołania korzystnych zmian w ich zachowaniu oraz wyposażenia ich w kompetencje emocjonalne i społeczne niezbędne do życia w cywilizacji.

Słowa kluczowe: innowacja, warsztaty muzyczne, postawa twórcza, kreatywność, edukacja wczesnoszkolna.

Summary

The innovative musical workshops in the process of developing students' creative attitude and their creativeness in the early school education

The doctoral dissertation entitled „The innovative musical workshops in the process of developing students' creative attitude and their creativeness in the early school education” describes the innovative methods of leading the integrated, musical, and extracurricular classes at the first level of education. In this educational process the impact has been put on developing the creative attitude and students' creativity by active training in the form of musical workshops during the school classes.

In the theoretical part of the dissertation, a child/schoolchild was discussed in the musical world and accomplishing change of surrounding environment. The profile of general and musical development of the learner has been brought forward. Psychological and pedagogical aspects of pupils' musical activity from a historical background were referred to as well as in the reference to the present. In further part, instructive, educational and social values of students' creative expression were described as well as activating methods and techniques of teaching in primary school. The characteristic of particular methodological concepts stimulating musical activity of a child was introduced and the idea of neurodidactic as a friendly teaching conception of the brain was approached.

In the next part, pupils' musical output at early school stage was presented and their artistic activity in the light of curricular principles and selected manuals and guidebooks to teaching music at school. Therapeutic determinants of productive musical activities of children were formulated as well as the attention was paid to the role of extracurricular environment in developing productive process and creative activity. In the last chapter the idea of a school as a favourable medium developing creative activity of a child was presented. The role of the teacher as a productive initiator of child's musical creative activity was marked as well as the reference to the meaning of educational media as an advantageous or disruptive agent, which stimulates the process of creative activity in early childhood education, was made.

In the methodological part of the dissertation, the aims and the subject of the research were presented. Research problems of undertaken explorations and research hypotheses, variables and indicators were described and on their basis the analysis of the research material was made. Pedagogical experiment was used as the research method of undertaken exploratory activity. In the offered experiment, Stuart Mill's method of difference was essential. Transverse variant was used to measure the study only single-time, every second month of the experiment and the subsidiary variable of particular classes unit according to the experiment scheme of two

parallel groups was presented and longitudinal variant which allowed to observe the dynamical change after three years of influencing experimental factor was introduced. Observation and interview were helpful techniques.

Presented explorations in the dissertation were concerning on diagnosis of musical hearing and musical abilities in: singing and practicing the speech, playing on instruments, listening to music, movement to the accompaniment of music as well as diagnosis of originality in thinking – creative imagination. The interview with the pupil showed his approach to music.

During three years of teaching, students were stimulated by creative musical workshops programme. Changes in the development of productive and creative activity approach were verified in the aspect of artistic performance and behaviour of students what was recorded in the course of the observation (individual and group). The effectiveness of applied research procedure was also tested (the innovative musical workshops in the process of developing students' creative attitude and their creativeness during integrated, musical and extracurricular classes.)

In the dissertation, the attention was paid to neglected sphere of musical education not only in the span of developing students' productive and creative activity attitude, but also in developing students' musical interests at the early stage of school education, which are rather being discouraged with time to take up any artistic activity. In presented work, a crucial role of the teacher as a promoter of the artistic life in school environment and the need of updating and broadening his knowledge to undertake the challenge and self-improvement in this area has been pointed.

The essential area of empirical part of this work was about presenting undertaken activities within author's productive musical workshops programme using innovative approach to musical and integrated classes. In this chapter the analysis of productive musical activity of early school children was presented. The characteristic of undertaken pedagogical activities in studied experimental and controlled group was made. The results of the initial experiment research (pretest) and final (posttest) of studied experimental and controlled group were presented. The view of changes in individual capture of studied students' from the experimental group within three years' time period of realization the innovative programme of „Productive musical workshops” and the feedback of the participants of musical and integrated classes were shown.

In the final part of this dissertation, the performance review was made. It was stated that the aims of the research evoked in the conception phase had been carried out and the applied pedagogical experiment as well as the subsidiary techniques (observation and interview) let to

get measurable effects and to study relations between the variables. Detailed hypotheses formed in the concept phase were positively verified. During the research the utility of gained research results in pedagogical practice was taken into consideration therefore valuable postulates were found for the pedagogical practice.

Gathered material can inspire to have a reflection over the individual effects of teacher's work or can be a worthy source for further study and solutions within developing students' productive attitude during integrated and musical classes in order to cause beneficial changes in their behaviour and giving them necessary emotional and social competences to live in the civilization.

Key words: innovation, musical workshop, productive attitude, creativity, early school education.

Zusammenfassung

Innovative Musikworkshops im Entwicklungsprozess einer kreativen Haltung und Kreativität der Schüler der frühkindlichen Bildung

Dissertation "Innovative Musikworkshops im Entwicklungsprozess einer kreativen Haltung und Kreativität der Schüler der frühkindlichen Bildung" umfasst die Überlegungen zum innovativen Verhalten von integrierten, musikalischen und außerschulischen Aktivitäten in der ersten Bildungsstufe. In diesem Bildungsprozess wurde besonderer Wert darauf gelegt, die kreative Haltung und Kreativität der Schüler mithilfe von Aktivierungsmethoden in Form von Musikworkshops während des Schulunterrichts zu entwickeln.

Der theoretische Teil stellt das Kind/den Schüler in die Welt der Musik und die Veränderung der Umgebung vor. Die Merkmale der allgemeinen und musikalischen Entwicklung des Kindes wurden angenähert. Es wurde auf die psychologischen und pädagogischen Aspekte der musikalischen Kreativität von Kindern im historischen Hintergrund und in Bezug auf die Gegenwart hingewiesen. Im Folgenden werden die erzieherischen und sozialen Werte des kreativen Ausdrucks des Kindes beschrieben und die aktivierenden Methoden und Formen des Unterrichts in der Grundschule angenähert. Die Eigenschaften ausgewählter methodischer Konzepte, die die musikalische Aktivität des Kindes stimulieren, werden vorgestellt und das Konzept der Neurodidaktik als gehirnfreundliche Lehre vorgestellt.

Der nächste Teil stellt die musikalische Kreativität von Schülern in der frühkindlichen Bildung, ihre künstlerische Tätigkeit im Lichte von Programmannahmen und ausgewählten Lehrbüchern und Leitfäden für den Musikunterricht in der Schule vor. Die therapeutische Konditionierung der kreativen musikalischen Aktivitäten von Kindern wurde ebenfalls berücksichtigt und der Rolle des außerschulischen Umfelds bei der Entwicklung der kreativen und kreativen Aktivität der Schüler Rechnung getragen. Das letzte Kapitel stellt die Schule als ein Umfeld vor, das der Entwicklung der kreativen Tätigkeit des Kindes förderlich ist. Die Rolle des Lehrers als Inspirator der kreativen musikalischen Aktivität des Kindes wurde ebenfalls erwähnt, und die Bedeutung der Bildungsmedien als Mittel zur Förderung oder Störung des Prozesses der Stimulierung der kreativen Aktivität in der frühkindlichen Bildung wurde angesprochen.

Im methodischen Teil der Dissertation wurden die Ziele und das Thema der Forschung vorgestellt. Die Forschungsprobleme unternommener Explorationen sowie Forschungshypothesen, -variablen und -indikatoren, auf deren Grundlage das Forschungsmaterial analysiert wurde, wurden beschrieben. Das pädagogische Experiment war die Forschungsmethode, die während der Explorationsaktivitäten angewendet wurde. Das

vorgeschlagene Experiment war im Wesentlichen der "Kanon eines Unterschieds" von Stuart Mill. Es wurde eine Transversalvariante eingeführt, bei der die Tests aus einer einmaligen Messung im Abstand von zwei Monaten des Versuchs, einer abhängigen Variablen ausgewählter Klasseneinheiten nach dem Versuchsschema zweier paralleler Gruppen und einer Längsvariante bestanden, die es ermöglichten, nach dreijähriger Einwirkung des Versuchsfaktors eine dynamische Änderung zu beobachten. Die Beobachtung und das Interview waren Hilfstechiken.

Die in der Dissertation vorgestellten Untersuchungen umfassten die Diagnostik des musikalischen Hörens und der musikalischen Fähigkeiten in den Bereichen: Singen und Sprechen, Instrumente spielen, Musik hören, Bewegung mit Musik sowie die Diagnostik der Originalität des Denkens – schöpferische Vorstellungskraft. Ein Interview mit dem Schüler zeigte die Einstellung des Schülers zur Musik.

Während der dreijährigen Ausbildung wurden die Schüler durch das Programm kreativer Musikworkshops angeregt. Die Überprüfungen waren Änderungen unterworfen, die sich in der Entwicklung der kreativen Haltung und der kreativen Aktivität, im Hinblick auf die künstlerische Aktivität und das Verhalten der während der Beobachtung registrierten Schüler (Einzelpersonen und Gruppen) zeigten. Die Wirksamkeit des angewandten Forschungsverfahrens wurde ebenfalls getestet (innovative Musikworkshops zur Gestaltung der kreativen Haltung und Kreativität der Studierenden bei integrierten, musikalischen und außerschulischen Aktivitäten).

Die Dissertation macht auf den vernachlässigten Bereich der Musikausbildung aufmerksam, nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung der kreativen Haltung und Kreativität der Schüler, sondern auch auf die Entwicklung der musikalischen Interessen der Schüler in der frühkindlichen Bildung, die die Schüler mit zunehmendem Alter davon abhalten, künstlerische Aktivitäten aufzunehmen. Diese Arbeit erkennt die wichtige Rolle des Lehrers als Inspirator des künstlerischen Lebens im schulischen Umfeld an und stellt die Notwendigkeit fest, sein Wissen zu aktualisieren und zu erweitern, Herausforderungen anzunehmen und sich in diesem Bereich zu verbessern.

Ein wichtiger Bereich des empirischen Teils der Arbeit war die Präsentation von Aktivitäten, die im Rahmen des ursprünglichen Programms kreativer Musikworkshops unter Verwendung eines innovativen Ansatzes für musikalische und integrierte Aktivitäten durchgeführt wurden. Dieses Kapitel enthält eine Analyse der musikalischen Kreativität von Kindern im frühen Schulalter. Charakteristika der pädagogischen Maßnahmen in der untersuchten Versuchs- und Kontrollgruppe wurden gemacht. Die Ergebnisse der ersten

(Vortest) und der letzten (Posttest) Studie der untersuchten Versuchs- und Kontrollgruppe wurden vorgestellt. Es wurden die Veränderungen der Individualisierungsoptik der untersuchten Studierenden aus der Versuchsgruppe im Dreijahreszeitraum der Durchführung des innovativen Programms "Kreative Musikworkshops" vorgestellt und die Gefühle vorgestellt, die die Teilnehmer bei integrierten und musikalischen Aktivitäten begleiteten.

Im letzten Teil der Dissertation wurde die Arbeit zusammengefasst. Es wurde festgestellt, dass die in der Konzeptionsphase der Arbeit festgelegten Forschungsziele verwirklicht wurden und dass mit den angewandten pädagogischen Experimenten und Hilfstechniken (Beobachtung und Interview) messbare Wirkungen erzielt und die Beziehung zwischen Variablen untersucht werden konnten. Die in der Konzeptphase angenommenen detaillierten Hypothesen wurden positiv verifiziert. Während der Forschungsaktivitäten wurde über den Nutzen der gewonnenen Forschung in der pädagogischen Praxis nachgedacht, so dass wertvolle Postulate für die pädagogische Praxis gefunden werden können.

Das gesammelte Material kann zum Nachdenken über die Auswirkungen der eigenen Arbeit als Lehrer anregen oder eine wertvolle Quelle für weitere Forschungen und Lösungen bei der Entwicklung kreativer Einstellungen von Schülern während des integrierten und musikalischen Unterrichts bleiben, um positive Änderungen in ihrem Verhalten hervorzurufen und sie mit emotionalen und sozialen Kompetenzen auszustatten unverzichtbar für das Leben in der Zivilisation.

Schlüsselwörter: Innovation, Musikworkshops, kreative Einstellung, Kreativität, frühe Schulbildung.

Bibliografia

Druki zwarte:

1. Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
2. Adamek I., *Pedagogika wczesnoszkolna*. Wydawnictwo Libron - Filip Lohner, Kraków 2016.
3. Adamek I., Bałachowicz J., red., *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2017.
4. Adamiec M., Kożusznik B., *Sztuka zarządzania sobą*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.
5. Akimjaková B., Famuła-Jurczak A., Mazur P., Račková O., red., *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Ružomberok 2013.
6. Arends R.I., *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
7. Bałachowicz J., Adamek I., *Kreatywność jako wymiar profesjonalizacji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
8. Barska A., *Twórczość i wychowanie. Dialogi, pogranicza, konteksty*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. St. Moniuszki, Gdańsk 2014.
9. Bauer J., *Co z tą szkołą?: siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński. Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.
10. Bauer J., *Empatia: co potrafią lustrzane neurony*, (przeł.) M. Guzowska. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2015.
11. Bauer J., *Selbststeuerung. Die Wiederentdeckung des freien Willens*. Herausgeber, „Lagato Verlag” München 2015.
12. Baudrillard J., *Spółczesność konsumpcyjna, jej mity i struktury*, tłum. S. Królak. Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2006.
13. Bauman Z., *Etyka ponowoczesna*, tłum. J. Bauman, J. Tokarska-Bakir. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1996.
14. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przeł. T. Kunz. Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
15. Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Wydawnictwo Instytutu Kultury, Warszawa 1994.

16. Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Wydawnictwo Sic!, cop. Warszawa 2000.
17. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
18. Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2007.
19. Białkowski A., red., *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej Polsce*. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.
20. Boguszeńska A., Weiner A., *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I -III. Edukacja plastyczno-muzyczna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
21. Bonna B., *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2016.
22. Borowiecka R., *Uczę się z Mozartem*. Wydawnictwo Centrum Edukacji Diagnozy i Terapii Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2004.
23. Burowska Z., *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
24. Burowska Z., *Współczesne systemy wychowania muzycznego*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1976.
25. Burowska Z., Kurcz J., Wilk A., red., *Krakowska koncepcja wychowania muzycznego*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Kraków 1993.
26. Burzyńska H., *Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klas I-III*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn 1996.
27. Campbell D., *Efekt Mozarta*. „Al-Anon Books” 1997.
28. Chodkowski A., red., *Encyklopedia muzyczna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002.
29. Chyła-Szypułowa I., *Kompendium edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2008.
30. Craft A., *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Abingdon, Routledge 2005.
31. Craft A., *Creativity Across the Primary Curriculum. Framing and Developing Practice*, London – New York: Routledge 2000.
32. Cropley A.J., *More Ways Than One: Fostering Creativity in the Classroom*. „Ablex”, Norwood 1992.
33. Cropley A.J., *Creativity in Education and Learning. A Guide for Teachers and Educators*, „Kogan Page”, London 2001.

34. Csíkszentmihályi M., *Urok codzienności, Psychologia emocjonalnego przepływu. Książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*, przeł. B. Odymała. Wydawnictwo „Studio Emka”, Warszawa 1998.
35. Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*. Wydawnictwo: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1999.
36. Cyrta P., *Instrument – zrób to sam*. Wydawnictwo „Centrum Cyfrowe”, Lublin 2011.
37. Czaja-Chudyba I., *Jak rozwijać zdolności dziecka?* Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2009.
38. Czajka S., *Z problemów czasu wolnego*. Instytut Wydawniczy Centralnej Rady Związków Zawodowych, Warszawa 1974.
39. Czajkowski K., *Wychowanie do rekreacji*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
40. Czerniawska E., Ledzińska M., *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
41. Danel-Bohrzyk H., *Metodologiczne podstawy wychowania muzycznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1982.
42. Darlak G., *Dziecko w ogrodzie sztuk. Perspektywa tematyczna, kreacyjna i komunikacyjna*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego, Katowice 2018.
43. Dąbek A., *Psychologiczne podstawy twórczej aktywności dziecka*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1988.
44. Dąbrowska G., *Tańczcie, dobrze*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
45. Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Wydawnictwo „UNESCO”, Warszawa 1998.
46. Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
47. Dymara B., red., *Dziecko w świecie muzyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
48. Dyner W., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu*. Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław 1983.
49. Dyrda B., red., *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

50. Dziamska D., *Edukacja przez ruch: kropki, kreski, owale, wiązki*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
51. Ferenz K., *Wprowadzenie dzieci w kulturę*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
52. Ferenz K., Walasek S., red., *Rola współczesnego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław 2009.
53. Ferenz K., *Konteksty edukacji kulturalnej. Społeczne interesy i indywidualne wybory*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.
54. Frątczak J., *Media w edukacji. Skrypt dla studentów wyższych studiów zawodowych – pedagogika*, Wydawnictwo „J. Frątczak”, Bydgoszcz 1998.
55. Frołowicz E., *Aktywny uczeń w świecie muzyki*. Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk 2008.
56. Frołowicz E., *Aktywność muzyczna a zmiany rozwojowe dziecka*. Studium z obszaru wczesnoszkolnej edukacji muzycznej. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 2012.
57. Futyma S., *Edukacja wobec zmysłowej natury człowieka. Od unilateralności do komplementarności*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.
58. Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Tłum. A. Jankowski. Wydawnictwo „Media Rodzina”, Warszawa 2002.
59. Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*. Przekł. Dariusz Bakalarz. Wydawnictwo MT Biznes, cop., Warszawa 2009.
60. Gassner H., *Carl Orff. Fotodokumente 1978-1981, Mit einem Textbeitrag von Werner Thomas*, München 1994.
61. Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2012.
62. Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
63. Gordon E.E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*. Wydawnictwo „Zamiast Korepetycji”, Kraków 1997.
64. Górniewicz J., *Rozwój i kształtowanie wyobraźni dziecka*. Wydawnictwo Naukowe „Praksis”, Warszawa –Toruń 1992.
65. Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne. Tolerancja, twórczość, wyobraźnia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.

66. Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
67. Guz S., Andrzejewska J., red., *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
68. Harwas-Napierała B., Trempała J., red., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t.2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
69. Hemmerling H., *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie pośrednie w kasach I-III*. Wydawnictwo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Poznań 1981.
70. Hurlok S. H., *Rozwój dziecka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
71. Jakubiec S., *Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
72. Jankowski W., *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
73. Jaques-Dalcroze E., *Pisma wybrane*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
74. Jąder M., *Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
75. Juszczak S., *Komunikacja człowieka z mediami*. Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1998.
76. Juszczak S., Kisiel M., Budniak A., red., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*. Wydawnictwo Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katowice 2011.
77. Juszczak S., *Statystyka dla pedagogów*, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2006.
78. Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1997.
79. Kapłon M., *Spotkania z Małym Księciem: wykorzystanie sztuki w pracy pedagogicznej z dziećmi*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
80. Kataryńczuk-Mania L., red., *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 2000.
81. Kataryńczuk-Mania L., *Nauczyciel edukacji muzycznej we współczesnej rzeczywistości kulturalnej*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

82. Kataryńczuk-Mania L., Kołodziejski M., Kisiel M., *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2018.
83. Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
84. Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszych wiekach szkolnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katowice 2013.
85. Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
86. Kisiel M., red., *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2008.
87. Kisiel M., *Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej. Ścieżki edukacyjne – teoria w praktyce*. Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętki, Katowice 2015.
88. Kisiel M., red., *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2010.
89. Kisiel M., *Media w edukacji muzycznej uczniów szkoły ogólnokształcącej*. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hłonda, Mysłowice 2003.
90. Klöppel R., Vliex R., *Rytmika w wychowaniu i terapii*. Wydawnictwo „PNO”, Warszawa 1995.
91. Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
92. Komorowska M., *Orkiestra dziecięca*, cz. 1-2, Warszawa 1978.
93. Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
94. Kotarbiński T., *Kurs logiki dla prawników*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1960.
95. Kołodziejski K., *Muzyka i wielostronna edukacja dziecka*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2012.
96. Kołodziejski M. red., *Kreatywność w edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora, Pułtusk 2014.

97. Kołodziejcki M., *Koncepcja Edwina Gordona w powszechnej edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011.
98. Kołodziejcki M., red., *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*. Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora, Pułtusk 2014.
99. Kołodziejcki M., Pazur B., red., *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin 2015.
100. Kozielecki J., *Rozwiązywanie problemów*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
101. Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
102. Krasoń K., red., *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*. Wydawnictwo Zespołu Katolickich Szkół Ogólnokształcących, Katowice 2003.
103. Krasoń K., Szafraniec G., *Dwa światy. Ruch dyrektywny i niedyrektywny jako wizualizacja – odkrywanie – poznawanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
104. Krasoń K., red., *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
105. Krasoń K., *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Wydawnictwo „Universitas”, Kraków 2013.
106. Krasoń K., Mazepa-Domagała B., red., *Oblicza sztuki dziecka, w poszukiwaniu ekspresji istoty*, red. naukowy Katarzyna Krasoń i Centrum Ekspresji Dziecięcej. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Katowice -Mysłowice 2007.
107. Krasoń K., Mazepa-Domagała B., red., *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Centrum Ekspresji Dziecięcej. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice-Mysłowice 2008.
108. Kruszewski K., red., *Sztuka nauczania*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004.
109. Kugler M., Hg., *Elementarer Tanz – Elementare Musik: Die Günther-Schule München 1924 1944*, Mainz 2002.

110. Kujawiński J., red., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
111. Kujawiński J., *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
112. Kupisiewicz Cz., *Szkoła XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2006.
113. Lasocki J. K., J. Powroźniak, *Wychowanie muzyczne w szkole*, Warszawa 1970.
114. Lavender Ch., *Making each minute count*. „Hal-Leonard Corporation”, Milwaukee 1991.
115. Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
116. Lewandowska K., *Muzykoterapia dziecięca*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Gdańsk 1991.
117. Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze. Eksperymentalne badania stymulowania rozwoju zdolności twórczych z wykorzystaniem aktywności plastycznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1994.
118. Lowenfeld V., Brittain W.L., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, przeł. K. Polakowski. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1997.
119. Ławrowska R., *Muzyka i ruch*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
120. Ławrowska R., *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Wydawnictwo „ZamKor”, Kraków 2005.
121. Ławrowska R., Muchacka B., red., *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
122. Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003.
123. McGregor C., *Kształtowanie twórczej osobowości dziecka: zabawy i ćwiczenia*, (przeł.) B. Stokłosa. Wydawnictwo „Świat Książki”, Warszawa 1998.
124. Madalińska-Michalak J., R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Wydawnictwo „Wolters Kluwer Polska”, Warszawa 2012.
125. Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1982.
126. Manturzevska M., Kotarska H., red., *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

127. Marciniak T., *Problemy wychowania plastycznego*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1976.
128. Maslow A. H., *Motywacja i osobowość*, przeł. P. Sawicka. Wydawnictwo „Pax”, Warszawa 1990.
129. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
130. Mendecka G., *Środowisko rodzinne w percepcji osób aktywnych twórczo*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.
131. Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
132. Modrzejewska-Świgulska M., *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
133. Musioł M., *Media w procesie wychowania*. Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2007.
134. Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1974.
135. Natanson T., *Wstęp do nauki o muzykoterapii*. Wydawnictwo: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1979.
136. Nęcka E., *Psychologia*, t. 2., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
137. Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
138. Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
139. Nęcka E., *TROp... Twórcze Rozwiązywanie Problemów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.
140. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
141. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
142. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
143. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

144. Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
145. Ordon U., *Edukacja elementarna, Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III – raport z badań*, Częstochowa 2015.
146. Owen G., *Teoria gier*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.
147. Pachociński R., *Oświata i praca w erze globalizacji*. Wydawnictwo Instytutu Badań Pedagogicznych, Warszawa 2006.
148. Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*. Wydawnictwo Instytutu Badań Pedagogicznych, Warszawa 1999.
149. Pankowska K., *Pedagogika dramy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
150. Parkita E., *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
Petlák E., *Klimat szkoły, klimat klasy*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
151. Piątkowska-Pinczewska K., red., *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2009.
152. Pielasińska W., *Ekspresja – jej wartość i potrzeba*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
153. Pietrański Z., *Myślenie twórcze*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1969.
154. Pietrański Z., *Psychologia sprawnego myślenia*. Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1959.
155. Pikała A., *Dokształcanie, doskonalenie zawodowe nauczycieli powszechnego wychowania estetycznego w kontekście potrzeb i uwarunkowań społeczno-kulturalnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
156. Pikała A., *Twórcza aktywność w powszechnej edukacji artystycznej przez muzykę*. Wydawnictwo: Zakład Pedagogiki Muzycznej przy Katedrze Edukacji Artystycznej Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
157. Płociennik E., *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
158. Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.

159. Popek S., red., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
160. Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*. Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”, Warszawa 1993.
161. Popek S., red., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
162. Popek S., red., *Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
163. Przetacznikowa M., Wróbel T., red., *Problemy psychodydaktyki nauczania początkowego*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
164. Przychodzińska-Kaciczak M., *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – Współczesność*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
165. Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne: idee, treści, kierunki rozwoju*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
166. Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*. Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1974.
167. Putkiewicz M., Ruszczyńska-Sciller M., *Gry symulacyjne w szkole*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
168. Pytlak A., *Podstawy wychowania muzycznego*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
169. Rathus Spencer A., *Psychologia współczesna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
170. Ratajek Z., Kwaśniewska M., red., *Edukacja elementarna w zreformowanym systemie szkolnym*, t.1. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
171. Read H., *Wychowanie przez sztukę*. Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław 1976.
172. Rasfeld M., *Budząca się szkoła*. Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.
173. Rogalski E., *Spoleczno-wychowawcza rola chóru szkolnego*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1980.
174. Rösch T., Hrsg., *25 Jahre Orff-Zentrum München – Chronik 1990-2015*, Eine Sonderpublikation des Orff-Zentrums München, München 2015.
175. Rueger Ch., *Muzyczna apteczka. Na każdy nastrój od A do Z*. Wydawnictwo Klub „Świat Książki”, Warszawa 2000.

176. Sacher W. A., Pitula B., *Edukacja muzyczna na Słowacji w otoczeniu ogólnego systemu kształcenia*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, Bielsko-Biała 2010.
177. Sacher W. A., red., *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
178. Sacher W. A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
179. Sacher W. A., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
180. Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
181. Schwabe Ch., *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, tł. M. Murkova. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1972.
182. Sennett R., *Kultura nowego kapitalizmu*, przeł. G. Brzozowski, K. Osłowski, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2010.
183. Shuter-Dyson R. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
184. Siek-Piskozub T., *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
185. Sikorski W., red., *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*. Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.
186. Skowrońska-Lebecka E., *Dźwięk i gest*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1984.
187. Sloboda J., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina. Katedra Psychologii Muzyki, Warszawa 2002.
188. Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
189. Sobol E., red., *Słownik Wyrazów Obcych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002.
190. Spitzer M., *Jak uczy się mózg*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007.
191. Spitzer M., *Cyfrowa demencja; w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, przeł. A. Lipiński. Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2013.
192. Stasińska K., *Instrumentarium Orffa w szkole*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
193. Strykowski W., *Audiowizualne materiały dydaktyczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984.

194. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wydawnictwo "eMPi2", Poznań 2003.
195. Suchodolski B., *Kim jest człowiek?* Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1985.
196. Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
197. Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
198. Szatan E., Bronk D., red., *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły...: dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk – Sopot 2008.
199. Szatan E., Muzioł E., Komorowska-Zielony, red., *Emil Jaques-Dalcroze i jego idee w edukacji, sztuce i terapii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016.
200. Szczepańska-Woszczyna K., Dacko-Pikiewicz Z., red., *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
201. Szlufik W., Pękała A., red., *Dziecko i sztuka*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2000.
202. Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
203. Szymański M., *Twórczość i style poznawcze uczniów*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
204. Tatarkiewicz W. *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Wrocław 1982.
205. Tomatis A., *Ucho i śpiew*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1995.
206. Tyszkowska M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
207. Uchyla-Zroski J., *Śpiew jako wartość osobowa dziecka*, tom 1. Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
208. Uchyla-Zroski J., *Wartości w muzyce*, tom 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

209. Uchyła-Zroski J., red., *Wartości w muzyce. Interpretacja w muzyce jako proces twórczy*, tom 5. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
210. Uchyła-Zroski J., *Wartości edukacji muzycznej dzieci i młodzieży w perspektywie tradycji i współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wydział Artystyczny, Cieszyn 2016.
211. Uchyła-Zroski J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego: skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1991.
212. Uchyła-Zroski J., *Muzyka w środowisku szkolnym dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
213. Uszyńska-Jarmoc J., *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2003.
214. Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*. Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2007.
215. Waluga A., *Pieśń ludowa fundamentem edukacji muzycznej*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Katowice 2005.
216. Waluga A., opr., *Kompetencje muzyczne absolwentów I etapu edukacyjnego podstawowych szkół ogólnokształcących i ich wybrane determinanty. Raport z badań*, Wydawnictwo Instytut Muzyki i Tańca Stowarzyszenie im. Zoltána Kodálya w Polsce, Warszawa 2016.
217. Waluga A., *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej. Koncepcje, badania, programy*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego, Katowice 2012.
218. Weiner A., *Kompetencje muzyczne dzieci w młodszym wieku szkolnym. Determinanty, zależności, perspektywy rozwoju*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
219. Wiatrowska L., Dmochowska H., *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
220. Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
221. Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
222. Wilk A., *Problemat kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle*

przeprowadzonych badań w latach 1992-1999. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

223. Witerska K., *Drama na różnych poziomach kształcenia*. Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2010.
224. Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*. Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2000.
225. Zaczyński W., *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
226. Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1986.
227. Zwolińska E. A., red., *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
228. Zwolińska E. A., *Rozwój wyobraźni muzycznej a funkcje percepcyjno-motoryczne w młodszym wieku szkolnym*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1997.
229. Zwolińska E. A., red., *Edukacja kreatywna*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
230. Zwolińska E. A., Jankowski W., red., *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*. Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia – 3 maja 1995 roku. Bydgoszcz – Warszawa 1995.
231. Żebrowska M., red., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
232. Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Rozdziały w pracach zbiorowych:

233. Albert R. S., *The contribution of early family history to the achievement of eminence*, [w:] *Talent Development*, red. N. Colangelo, S. Assouline, D. Ambrosio, Dayton, OH: Ohio Psychology Press, 1994.
234. Adamkiewicz J., *Multimedia w edukacji*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski. Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.

235. Bałachowicz J., *Zmiany współczesnych kontekstów edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
236. Bałachowicz J., *Wiedza nauczycieli o twórczości*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
237. Barret E., *Preparing the mind for musical creativity: Early music learning and engagement*, [w:] *Musical creativity: Insights from music education research*, red. O. Odena, Farnham and Burlington, VT 2012.
238. Bauman Z., *Kultura płynnej nowoczesności*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, Wybór M. Halawa i P. Wróbel. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
239. Belcer A., *Metoda aktywnego słuchania muzyki w praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2008.
240. Białkowski A., *Muzyka, edukacja, dialektyki. E.R. Jorgensen wizja edukacji muzycznej w świecie globalnym*, [w:] *Nowe trendy w edukacji muzycznej*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
241. Białkowski A., *Polska koncepcja powszechnego wychowania muzycznego a współczesne spory o edukację muzyczną*, [w:] *Bliżej muzyki. Bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
242. Białkowski A., *Edukacja muzyczna. Problemy wyzwania kierunki rozwoju*, [w:] *Raport o stanie muzyki polskiej*, dyr., A. Kosowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2011.
243. Białkowski A., *Edukacja muzyczna w poszukiwaniu nowych znaczeń i obszarów działań*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.
244. Białkowski A., Grusiewicz M., Michalak M., *Problemy i wyzwania edukacji muzycznej w Polsce*, [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak. Wydawnictwo Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, Warszawa 2012.

245. Bober M., *Twórczy styl pracy nauczyciela jako element stymulacji ekspresji dziecka*, [w:] *Ekspresja twórcza dziecka: konteksty – inspiracje – obszary realizacji*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Wydawnictwo „Librus” Katowice; Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłówice 2004.
246. Bonna B., *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań*, [w:] *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, red. A. Michalski. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
247. Bonna B., *Wybrane czynniki środowiska rodzinnego i ich znaczenie w rozwoju zdolności muzycznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Badania nad edukacją i kulturą muzyczną*, red. E. Szubertowska. Zeszyt 11. Prace Wydziału Nauk Humanistycznych. Prace Komisji Sztuki, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe, Bydgoszcz 2008.
248. Chlasta-Obłąk D., Kisiel M., *Udział dzieci i młodzieży w muzycznych zajęciach pozaszkolnych inspiracją do podjęcia badań w zakresie upowszechniania i udostępniania sztuki*, [w:] *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katowice 2014.
250. Ciesielski R., *Nauczyciel muzyki w systemie powszechnej edukacji – konteksty profesji. Refleksja nie całkiem subiektywna*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 2007.
251. Ciesielski R., *Edukacja muzyczna – między postmodernizmem a podmiotowością*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.
252. Colonna-Kasjan D., *Muzykoterapia i trening relaksacyjny jako metody oddziaływania psychoprophylaktycznego w toku edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Katatyńczuk-Mania. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 2000.
253. Craft A., *„Little c” Creativity*, [w:] *Creativity in Education*, red. B. Jeffrey, M. Leibling, London – New York: Continuum 2001.

254. Cropley A., *Nauczyciel wobec twórczego dziecka*, [w:] *Twórczość czyli droga w nieznane*, M. Malicka. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.
255. Danel-Bobrzyk H., *Muzyka inspiratorem działań plastycznych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Rozwój dziecka i jego stymulacja w instytucjach wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
256. Danel-Bobrzyk H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
257. Danel-Bobrzyk H., *Muzyka we wszechstronnym wychowaniu dziecka*, [w:] *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, red. Danel-Bobrzyk, współudział J. Uchyla-Zroski. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
258. Danielewicz R., Koter Z., *Twórczość dziecka w procesie wychowania muzycznego* [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
259. Delecka-Bury A., *Nauczyciel-wychowawca-edukator-animator kultury*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejwski, B. Pazur. Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin 2015.
260. Dyląg J., *Muzyka jako źródło kształcenia i wychowania, czyli jedna z dziedzin wychowania przez sztukę*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
261. Dyląg J., *Przełamywanie schematów w edukacji muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E. A. Zwolińska. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
262. Dymon M., *Wybrane aspekty aktywności twórczej w edukacji artystycznej*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2009.
263. Dyrda B., *Teoretyczne podstawy twórczości*, [w:] *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży*, red. B. Dyrda. Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2004.
264. Famuła-Jurczak A., *O potrzebie nowego spojrzenia na rolę zawodową nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, red. B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková. Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM, Ružomberok 2013.

265. Ferenc K., *Funkcje sztuki w różnych koncepcjach edukacyjnych*, [w:] *Terapia sztuką w edukacji*, red. L. Kataryńczuk- Mania, J. Karcz, Zielona Góra 2004.
266. Ferenc K., *Spoleczne konteksty fundamentalnej edukacji kulturalnej*, [w:] *Edukacja kulturalna*, red. J. Grzesiak. Wydawnictwo Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Kalisz 2002.
267. Frączek Z., *Kreatywność jednostki w kontekście potrzeb edukacji przyszłości*, [w:] *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, K. Denek, T. Koszyc, M. Lewandowski, Wrocław 2003.
268. Frołowicz E., *Rozwój muzyczny dziecka wczesnoszkolnego i jego stymulacja*, [w:] *Zdolni w szkole, czyli o zagrożeniach i możliwościach rozwojowych uczniów zdolnych. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. W. Limont, J. Cieślukowska, D. Jastrzębska. Wydawnictwo: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
269. Frołowicz E., *Z problematyki enkulturacji muzycznej dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki. Pedagogika muzyki. Cechy – aksjologia – systematyka*, t. 1, red. A. Michalski. Wydawnictwo „Athenae Gedanenses”, Gdańsk 2012.
270. Galińska E., *Z zagadnień muzykoterapii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
271. Gawryłkiewicz M., *Melobajka – forma integrująca muzykę z literaturą, plastyką a kształtowanie pozytywnego stosunku do muzyki i umiejętności aktywnego jej słuchania u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 2000.
272. Gawryłkiewicz M., *Myślę, więc jestem! Audiuję więc muzykuję!* [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza: perspektywy, dylematy, inspiracje*, red. M. Kołodziejcki, M. Szymańska. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011.
273. Gozdecka R., *Profesjonalizm nauczycieli muzyki w kontekście tradycyjnych i nowoczesnych metod nauczania*, [w:] *Współczesne oblicza edukacji muzycznej*, red. R. Gozdecka, M. Grusiewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.
274. Gozdecka R., *Innowacyjne działania metodyczne w nauczaniu muzyki*, [w:] *Profesjonalizm w edukacji muzycznej: propozycje dla zmieniającej się szkoły*,

- red. R. Gozdecka, A. Weiner. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
275. Gozdecka R., *Integracja słuchania muzyki z innymi formami ekspresyjnymi w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wybrane problemy wczesnej edukacji*, red. J. Lubowiecka, M. Suświłło. Wydawnictwo „SQL”, Olsztyn 1998.
276. Grusiewicz M., *Podręczniki do muzyki szkolnictwa ogólnokształcącego zwierciadłem przemian oświatowych*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
277. Hołda M., *Relatywizm moralny znakiem ponowoczesnej rzeczywistości*, [w:] *Społeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności: namysł nad kondycją współczesnego społeczeństwa*, red. K. Cikała-Kaszowska, W. Zieliński. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II, Kraków 2016.
278. Janas A., *Kultura w społeczeństwie ponowoczesnym*, [w:] *Społeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności. Namysł nad kondycją współczesnego społeczeństwa*, red. nauk. K. Cikała-Kaszowska, W. Zieliński, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe, Kraków 2016.
279. Juszczak S., *Media w edukacji i czasie wolnym dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Vol'nočasové aktivity ako prostriedok personálnej výchovy, Zborník príspevkov z vedecko-odborného seminára s medzinárodnou účasťou*, Ružomberok 2009.
280. Juszczak S., *Media a funkcjonowanie ucznia we współczesnej edukacji*, [w:] *Dimenzie a perspektivy rozvoju osobnosti jednitlivca v súčasnej škole II*, I. Krupova, B. Akimjakova, red. *Pedagogická fakulta KU, Inštitút Juraja Paleňa v Levoči*, Ružomberok 2009.
281. Juszczak S., *Dziecko i media. Szanse czy zagrożenia ekspresji dziecięcej?* [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, red. K. Krasoń. Wydawnictwo Zespołu Katolickich Szkół Ogólnokształcących, Katowice 2003.
282. Jutrzyńska E., *Niektóre aspekty terapii przez sztukę osób niewidomych i upośledzonych umysłowo*, [w:] *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*, red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz. Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006.
283. Kamińska B., *Elementy ruchu przy muzyce w nauczaniu początkowym jako forma wspomagania procesów terapeutycznych (w zakresie zaburzeń motoryki ciała oraz czynnika porządkującego i stymulującego ruch)*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii*

- i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejski, B. Pazur. Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin 2015.
284. Kamińska B., *Integracja treści muzycznych z treściami edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejski, B. Pazur. Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin 2015.
285. Karbowniczek J., *Kierunki zmian w funkcjonowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* (komunikat z badań przeprowadzonych na terenie województwa świętokrzyskiego), [w:] *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*, red. W. Grelowska, J. Karbowniczek. Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza, Częstochowa 2005.
286. Kataryńczuk-Mania L., red., *Możliwości wykorzystania muzykoterapii w edukacji muzycznej*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. nauk. L. Kataryńczuk-Mania. Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
287. Kataryńczuk-Mania L., Bembnowicz E., *Elementy pedagogiki zabawy w edukacji muzycznej (na przykładzie warsztatów muzycznych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego pt. „W świecie piosenki i tańca”*, [w:] *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, red. L. Kataryńczuk-Mania. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 2000.
288. Kataryńczuk-Mania L., red., *Nauczanie muzyki*, [w:] *Dziedziny kształcenia w klasach I-III*, M. Magda-Adamowicz, L. Kataryńczuk-Mania. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013.
289. Kida J., *Tendencje nowatorskie i integracyjne w zakresie komunikacji literackiej i kulturalnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, red. E. Marek, R. Więckowski. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2000.
290. Kisiel M., *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznawania i działania w obszarze muzyki*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, red. M. Kisiel. Wyższa Szkoła Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2008.
291. Kisiel M., *Tradycje i zwyczaje płaszczyzną integracji sztuki w edukacji i wychowaniu dziecka. W 200. rocznicę urodzin Oskara Kolberga*, [w:] *Integrowanie działań*

- pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*, red. M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Katowice 2014.
292. Kisiel M., *Wykorzystanie komputera i programów multimedialnych*, [w:] *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk. Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń 2006.
293. Kisiel M., *Rola muzyki i poszczególnych jej form aktywności w realizacji założeń edukacji regionalnej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego*, [w:] *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*, red. M. T. Michalewska. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
294. Kisiel M., *Wykorzystanie muzyki i jej form aktywności w pracy nad głosem i mową dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 2000.
295. Kisiel M., *Skuteczność wykorzystania instrumentów jako środków dydaktycznych w rozwijaniu twórczej aktywności uczniów w kl. I-III*, [w:] *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*, red. H. Moroz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993.
296. Kisiel M., red., *Nauczyciel kreatorem turystyki, rekreacji i wypoczynku młodych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2010.
297. Kisiel M., *Elementy sztuki regionalnej w edukacji szkolnej a poczucie zakorzenienia w środowisku*, [w:] *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. E. A. Zwolińska. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.
298. Kisiel M., *Muzyka i taniec w edukacji artystycznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży*, red. J. Wuttke, M. Kisiel. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2007.
299. Kisiel M., *Rozwijanie zainteresowań muzycznych dzieci i młodzieży poprzez uczestnictwo w różnych formach zajęć pozalekcyjnych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2010.

300. Kisiel M., *Rytmika w przedszkolu środkiem rozwijania predyspozycji muzycznych małego dziecka*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej. Studia – rozprawy – praktyka*, red. S. Juszczak, M. Kisiel, A. Budniak. Wydawnictwo Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
301. Klus-Stańska D., *Teoretyczne podstawy wspierania rozwoju w procesie wczesnej edukacji*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki. Wydawnictwo Dolnośląska Szkoła Wyższa, Komitet Nauk Pedagogicznych Państwowa Akademia Naukowa w Warszawie, Wrocław 2008.
302. Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna -dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepaska-Pustkowska. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
303. Klus-Stańska D., *Powtórka z oczywistości, czyli integracja to nie wszystko*, [w:] *Edukacja polonistyczna na rozdrożach. Spotkania z językiem polskim w klasach I-III*, red. D. Klus-Stańska, M. Dagiel. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
304. Kojas R., *Dziecięca muzyka eksperymentalna*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
305. Kołodziejski M., *Koncepcja ruchu kreatywnego Johna Feierabenda w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] *Kreatywność w edukacji muzycznej*, red. M. Kołodziejski. Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora, Pułtusk 2014.
306. Kołodziejski M., *Inteligencje wielorakie w praktyce edukacyjnej – kierunki poszukiwań i możliwości wykorzystania*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu*, red. J. Grzesiak. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego, Konin-Kalisz 2009.
307. Kołodziejski M., *Kompetencja autoewaluacyjna nauczyciela muzyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejski, M. Szymańska. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011.
308. Konaszkiewicz Z., *Konieczne obszary refleksji współczesnego pedagoga muzyka*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej Polsce*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.

309. Kondracka-Szala M., *W magicznym świecie muzyki - innowacyjne spojrzenie na edukację muzyczną dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej, wyznania i inspiracje*, red. R. Majzner. Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2015.
310. Kowalska-Kantyka M., *Nauczyciel w nowej rzeczywistości społecznej*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. K. Szczepańska-Woszczyna, Z. Dacko-Pikiewicz. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
311. Kozielecki J., *Konflikt, teoria gier i psychologia*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
312. Kozielecki J., *Człowiek oświecony czy innowacyjny*, [w:] *Człowiek wielowymiarowy*, red. J. Kozielecki. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
313. Kożusznik B., Kożusznik M., *Praca, kariera i studia w organizacjach nowego typu*, [w:] *Edukacja wobec rynku pracy i integracji europejskiej*, red. K. Szczepańska-Woszczyna, Z. Dacko-Pikiewicz. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2007.
314. Krasoń K., Mazepa-Domagała B., Wąsiński A., (wprowadzenie), *Aby odnaleźć siebie i drugiego, czyli o intersubiektywności sztuki*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu: diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński, Katowice; Bielsko-Biała 2009.
315. Krasoń K., *Teatr dźwięku, obrazu i ruchu, czyli zabawa z poezją dla najmłodszych*, [w:] *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
316. Krasoń K., *Dziecko w roli. Pedagogia teatru dziecięcego, uwagi inicjalne*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice - Mysłowice 2008.
317. Krasoń K., *Cielesne doświadczanie referentu kulturowego w teatrze dziecięcym*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński. Wydawnictwo Wyższe Szkoły Administracji, Katowice; Bielsko – Biała, 2009.
318. Krzywoń D., *Ekspresja jako instrument rozwoju postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, [w:] *Sztuka i ekspresja dziecka – w poszukiwaniu sensu tworzenia*, red. K. Krasoń. Wydawnictwo Zespołu Katolickich Szkół

Ogólnokształcących nr 2, Katolicka Szkoła Podstawowa, II Katolickie Gimnazjum, Katowice 2003.

319. Kubica-Skarbowska M., *Z problemów wczesnej edukacji muzycznej dzieci w zakresie gry na fortepianie*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2000.
320. Kujawiński J., Kurkowski Z., *Muzyka*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, red. J. Kujawiński. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
321. Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, [w:] *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, zarys metodyki, red. Jerzy Kujawiński. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
322. Kupisiewicz Cz., *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało. Wydawnictwo Fundacja Innowacja”, Warszawa 1993.
323. Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. U. Ordon, A. Pękała. Wydawnictwo Akademii Jana Długosza, Częstochowa 2008.
324. Lasocki J. K., Powroźniak J., *Wychowanie muzyczne w szkole*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
325. Leszczyński G., *Trickster artysta. Ponowoczesne gry archetypowe*, [w:] *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński. Wydawnictwo: Centrum Sztuki Dziecka, Poznań 2011.
326. Lichtenberg-Kokoszka E., *Rzeźbienie mózgu* [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015.
327. Lipska E., *Polska koncepcja wychowania muzycznego i jej odzwierciedlenie w podręcznikach szkolnych*, [w:] *Bliżej muzyki, bliżej człowieka*, red. A. Białkowski, B. Smoleńska-Zielińska. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
328. Łapot-Dzierwa K., *Przekład intersemiotyczny w edukacji plastycznej jako metoda stymulowania twórczej aktywności dzieci. Od teorii do praktyki*, [w:] *Edukacja artystyczna jako twórcza. Perspektywy – dylematy – inspiracje*, red. M. Kołodziejwski, M. Szymańska. Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Płock 2011.

329. Ławrowska R., *Wychowanie muzyczno-ruchowe a życie w kolejnej mediamorfozie*, [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu pedagogicznego, Kraków 2009.
330. Ławrowska R., *Edukacja muzyczna dziecka jako nowa specjalność pedagogiczno-muzyczna*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.
331. Maciejewska-Suchanek L., *Creatio – przestrzeń subiektywna*, [w:] *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, red. E. Smak, S. Włoch. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2010.
332. Madej M., *Miejsce muzyki w integracji międzyprzedmiotowej w edukacji szkolnej*, [w:] *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność*, red. L. Markiewicz. Wydawnictwo Akademii Muzycznej, Katowice 2005.
333. Majzner R., *Piosenka jako forma aktywności wokalnno-muzycznej małego dziecka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejski, B. Pazur. Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin 2015.
334. Mantuszewska M., Kotarska H., *Zdolności muzyczne, ich rozwój i związek z działalnością muzyczną w świetle wyników badań testowych*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
335. Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
336. Melosik Z., *Wychowanie ku wartościom a edukacja muzyczna w szkole*, [w:] *Tradycje myśli pedagogicznej w nauczaniu muzyki*, red. A. Michalski, seria *Pedagogika muzyki. Cechy-aksjologia-systematyka*, tom. II. Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2013.
337. Gdańsk 2013.
338. Michalak R., *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, [w:] *Poznać. Zrozumieć. Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, A. Buła, Kraków 2011.
339. Michalak R., *Konstruktywistyczna perspektywa założonego modelu edukacji elementarnej*, [w:] *Edukacja elementarna – podstawy teoretyczne – wybrane zagadnienia*, red. K. Lubomirska, Warszawa 2005.

340. Migacz M., *Neurony lustrzane*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015.
341. Modrzejewka-Świgulska M., *Twórczość codzienna w narracjach pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
342. Niziurski M., *Z zagadnień twórczości muzycznej dziecka* [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
343. Obuchowka I., opr., *Adolescencja*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
344. Okoński A., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, red. B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková. Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM, Ružomberok 2013.
345. Olchawska M., *Rozwijanie umysłu dyscyplinarnego*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*. Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Słupsk 2015.
346. Oleksa I., *Twórczość w pracy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, red. B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková. Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM, Ružomberok 2013.
347. Parkita E., *Kompetencje medialne nauczyciela muzyki w procesie kreatywnej edukacji dziecka*, [w:] *Twórcze aspekty edukacji*, red. E. A. Zwolińska. Wydawnictwo „Kreska”, Bydgoszcz 2007.
348. Parkita E., *Perspektywy edukacji muzycznej wspieranej technologią informacyjną*, [w:] *Recepcja muzyki artystycznej przez uczniów ogólnokształcącej szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2005.
349. Piątkowska-Pinczewska K., *Aktywność twórcza, kreatywność a muzyczny rozwój dzieci i młodzieży*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2009.
350. Ploch L., *Twórcza aktywność artystów Ogólnopolskiego Teatru Niepełnosprawnych w latach 2002-2008* [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Katowice - Mysłowice 2008. Katowice-Mysłowice 2008.

351. Podruczny R., Jureczko P., *Edukacja polisensoryczna*, [w:] *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, red. W. Sikorski, Słupsk 2015.
352. Przychodzińska M., *Poszukiwanie wartości edukacyjnych w mnogości zjawisk współczesnej kultury muzycznej*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.
353. Pufal-Struzik I., *Środowisko rodzinne jako teren wsparcia i stymulacji twórczego rozwoju dziecka*, [w:] *Twórcza codzienność w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*, red. M. Kołodziejcki, Pułtusk 2014.
354. Pyda-Grajpel A., *Nauczyciele czy uzurpadorzy? O przygotowaniu zawodowym osób prowadzących wychowanie muzyczne w szkołach ogólnokształcących*, [w:] *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, red. B. Kamińska. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 2007.
355. Raszke B., *Autokreatywne funkcje zabawy w wychowaniu muzycznym w klasach I-III*, [w:] *Twórcza aktywność uczniów klas początkowych*, red. M. Jakowicka. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1989.
356. Rogers C.R., *W kierunku teorii twórczości*, [w:] *Psychologia twórczości*. Wybór tekstów, red. Z. Siwek, D. Zarębska-Piotrowska. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. Instytut Pedagogiki, Kraków 1984.
357. Rorat M., *Muzyka jako jedna z metod pracy terapeutycznej z dzieckiem w młodszy wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja wczesnoszkolna: rzeczywistość i perspektywy*, red. nauk. J. Kida. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1996.
358. Sacher W.A., *Uzdolnienia muzyczne a emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko i sztuka. Recepcja – edukacja – wsparcie – terapia*, red. M. Knapik przy współpr. K. Krasoń. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
359. Siewniak-Maciuszek D., *Twórcza stymulacja poprzez sztukę w rozwoju i edukacji dziecka w dobie bogatej oferty medialnej* [w:] *Edukacja artystyczna a rzeczywistość medialna*, red. R. Ławrowska, B. Muchacka, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu pedagogicznego, Kraków 2009.
360. Słyk U., *Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci na zajęciach pozalekcyjnych w szkole podstawowej*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2010.

361. Słyk U., *Wpływ środowiska szkolnego na rozwój refleksyjności nauczyciela w dobie edukacyjnych reform*, [w:] *Refleksyjne wychowanie – profilaktyka edukacyjna i rodzinna*, tom III, red. B. Ecler-Nocoń, M. Kitlińska-Król. Wydawnictwo „scriptum”, Kraków-Katowice 2017.
362. Smoleńska B., *Wartości muzyki w świecie płynnej kultury*, [w:] *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej Polsce*, red. A. Białkowski. Wydawnictwo „Instytutu Muzyki i Tańca”, Warszawa 2012.
363. Soroka A., *Kształtowanie twórczej postawy dziecka poprzez zajęcia umuzykalniające w kl. I- III szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Edukacja kreatywna*, red. E. A. Zwolińska. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
364. Stechniej A., *Kształtowanie tożsamości w (po) nowoczesności jako cel edukacji*, [w:] *Pomiędzy dwoma edukacjami*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz. Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2016.
365. Stefańska-Klar R., opr., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t.2. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
366. Strączkiewicz A., *Przedszkole jako miejsce rozwijania potencjału twórczego*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2008.
367. Suchanek A., *Muzyka dla dzieci i młodzieży w zmieniającym się świecie*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
368. Suświłło M., *Analiza porównawcza wczesnej edukacji muzycznej w Polsce, Anglii i Niemczech*, [w:] *Profil kształcenia nauczycieli muzyki dla potrzeb szkoły ogólnokształcącej*, red. E. Rogalski. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1997.
369. Suświłło M., *W poszukiwaniu modelu profesjonalnego rozwoju nauczyciela wczesnej edukacji*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji - konteksty i wyzwania*, red. M. Suświłło. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2012.
370. Szałek A., *Terapeutyczne walory muzycznej aktywności twórczej ucznia*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska. Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2009.

371. Szafranec G., *Wybrane koncepcje muzykoterapeutyczne dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, red. L. Kataryńczuk-Mania, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2000.
372. Szatan E., *Ekspresyjne formy działalności muzycznej w zintegrowanym nauczaniu w klasach niższych* [w:] *Muzyka w nauczaniu zintegrowanym*, red. E. A. Zwolińska. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
373. Szempruch J., *Nauczyciel wobec wyzwań edukacyjnych późnej nowoczesności*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg. Wydawnictwo „Libron - Filip Lohner”, Kraków 2011.
374. Szubertowska E., *Nauczyciel muzyki jako artysta, dydaktyk i społecznik*, [w:] *Wartości w muzyce, Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, red. J. Uchyła-Zroski, tom 3, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
375. Szuścik U., *Muzyka i obraz plastyczny*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
376. Tarasiuk R., *Wyobrażenia źródłem inspiracji i aktywności plastycznej. Aspekt psychologiczno-pedagogiczny*, [w:] *Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej*, red. A. Mazur i R. Tarasiuk. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej Lublin 2014.
377. Turek K., *Pieśń ludowa w procesie edukacji społecznej*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
378. Uchyła-Zroski J., *Dziedzictwo kulturowe środowiska inspiracją do działań muzycznych*, [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
379. Uchyła-Zroski J., *Rodzina – muzycznie aktywnym środowiskiem dziecka*, [w:] *Rodzina. Historia i współczesność. Studium monograficzne*, red. W. Korzeniowska, U. Szuścik. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
380. Uchyła-Zroski J., *Rodzina a domowe muzykowanie dziecka*, [w:] *Dziecko w świecie rodziny*, red. B. Dymara. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
381. Uchyła-Zroski J., *Wybrane zagadnienia z dydaktyki wychowania muzycznego: skrypt dla studentów nauczania początkowego i wychowania muzycznego*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1991.
382. Waligóra A.M., *Profilaktyczno-terapeutyczne aspekty organizacji czasu wolnego dzieci z rodzin patologicznych*, [w:] *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku*

- dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą*, red. M. Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2010.
383. Weiner A., *Szkoła szansą na muzyczną ekspresję dziecka (?)*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, red. K. Krason, B. Mazepa-Domagała. Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda, Mysłowice 2008.
 384. Weiner A., *Indywidualizacja procesu wczesnoszkolnej edukacji muzycznej*, [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja - uzdolnienia - refleksja nauczyciela*, red. E. Skrzetuska. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
 385. Weiner A., *The Joy of learning - creative musicinship*, [w:] *In the sphere of education and artistic work*, red. M. Chepil, A. Żukowska, O. Karpenko. Wydawnictwo: I. Franko University, Drohobych 2016.
 386. Weiner A., *Twórczość na lekcji muzyki – kilka refleksji w perspektywie temporalnej*, [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, red. B. Niemierko, M. Szmigiel. Wydawnictwo „Grupa TOMAMI”, Kraków 2016.
 387. Wilk K., *Selected self-assessed and self-perceived musical competences of future nursery school teachers and teachers of integrated early school education*, [w:] *Kreatywność w edukacji muzycznej*, red. Kołodziejwski. Wydawnictwo Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztora, Pułtusk 2014.
 388. Wilk K., *Gra na instrumentach muzycznych w wielostronnym rozwoju dziecka w przedszkolu i klasach I-III*, [w:] *Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wczesnej edukacji muzycznej w przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej*, red. M. Kołodziejwski, B. Pazur. Wydawnictwo Muzyczne „Polihymnia”, Lublin 2015.
 389. Wołoszynowa L., (opr.), *Młodszy wiek szkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
 390. Wollman L., *Wprowadzanie dziecka w świat wartości (nie tylko muzycznych) a przygotowanie zawodowe nauczyciela*, [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, tom 3, red. J. Uchyla-Zroski. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego Katowice 2010.
 391. Woźniak M.A., *Kreatywna edukacja studentów kierunków artystycznych*, [w:] *Edukacja artystyczna jako edukacja kreatywna*, red. K. Piątkowska-Pinczewska, Wydawnictwo

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2009.

392. Wygotski L.S., *Dzieciństwo i dorastanie*, [w:] *Wybrane prace psychologiczne II*, red. A. Brzezińska, M. Marchow. Wydawnictwo „Zysk i S-ka”, Poznań 2002.
393. Wysocka E., *Czy jesteśmy „skazani na twórczość?”* Psychologia transgresyjna jako podstawa działalności wychowawczej wspomagającej autokreację młodego pokolenia, [w:] *Transgresyjna istota kreacji*, red.K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji, Bielsko-Biała 2010.
394. Żądło J., *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Kraków 2011.
395. Żukowska Z., *Rekreacja fizyczna*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V., red. T. Pilch. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Druki ciągłe – artykuły w czasopismach:

396. Abramo, J. M. & Reynolds A., *Pedagogical Creativity as a Framework for Music Teacher Education*. Journal of Music Teacher Education, 2015.
397. Bałachowicz J., *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, T.XXXVI.
398. Białkowski A., Grusiewicz M., *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2010, nr 3.
399. Błasiak J., *Makdonaldyzacja czy wychowanie?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 2.
400. Burnard P., *Educational leadership musical creativities and Digital technology in education*. „Journal Of Music, Technology & Education” 4, no. 2/3, 2011. Academic Search Complete, EBSCOhost (accessed May 18, 2012).
401. Cackowska M., *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1994, nr 4.
402. Craft A., *The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator*. British journal of educational studies, 2003, no. 51(2).
403. Depta H., *Wychowanie estetyczne jako „musische Erziehung”*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 3.
404. Dobrowolski S., *Wychowawcze znaczenie muzyki*. Pierwodruk pochodzi z czasopisma „Muzyka w Szkole” 1932, nr 4.

405. Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: przez całościowo-systemowy dobór treści*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3/4.
406. Dzielska J., *Kształcenie słuchu muzycznego a problem umuzykalnienia dzieci*, „Życie Szkoły” 1983, nr 1.
407. Frołowicz E., *Jestem Inny!/: muzyczna edukacja wczesnoszkolna a problematyka wielokulturowości*, „Aspekty Muzyki” 2015, nr 5.
408. Gruberne-Bernacka B., *Rytmika w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.
409. Gulińska-Grzeluska D., *Rola muzykoterapii w pracy z dziećmi agresywnymi w wieku 9-11 lat*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 1.
410. Hall Ch. & Thomson P. *Creativity in teaching: what can teachers learn from artists?* Research Papers in Education, 2017, no. 32.
411. Hallam S. Creech A. & McQueen H. *What impact does teaching music informally in the classroom have on teachers, and their pedagogy?* Music Education Research 2017.
412. Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 3/4.
413. Jakubowska E., *Rytmika Dalcroze’a*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.
414. Jankowski W., *Prace Instytutu Pedagogiki Muzycznej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie na rzecz powszechnej edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1991, nr 1.
415. Jankowska L., *Metody nauczania muzyki w szkole ogólnokształcącej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1978, nr 4.
416. Jeffrey B., & Craft A., *Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships*. Educational studies, 2004, no. 30 (1).
417. Kamińska B., *Zdolności muzyczne w ujęciu psychologii muzyki: ewolucja poglądów*, „Studia Psychologica” 2002, nr 3.
418. Kapica G., *Gry i zabawy dydaktyczne integrujące początkową naukę czytania z elementami matematyki*, „Oświata i Wychowanie” 1981, nr 11/12.
419. Karpala B., *O instrumentach muzycznych budowanych przez uczniów. W poszukiwaniu nowych barw brzmieniowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1990, nr 1-2.
420. Kisiel M., *Profilaktyka muzyczna w szkole*, „Nauczyciel i Szkoła” 1998, 2(5).
421. Kisiel M., *Wykorzystanie tekstów wierszy, przysłów i wyliczanek dziecięcych w edukacji muzycznej uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 1.

422. Kisiel M., *Muzyka czynnikiem wspomagającym nabywanie kompetencji matematycznych w kształceniu zintegrowanym uczniów klas I-III*, „Nauczyciel i Szkoła” 2002, 1-2 (14-15).
423. Kisiel M., *Elementy systemu Karola Orffa w edukacji muzycznej*, „Życie Szkoły” 1993, nr 4.
424. Kisiel M., *Elementy sztuki regionalnej w pozaszkolnej edukacji muzycznej młodego pokolenia*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2004, nr 4.
425. Kitano M., *Young gifted children: Strategies for Preschool Teachers*, 'Young Children' May, 1982.
426. Kołodziejski M., *Od nauczyciela do refleksyjnego badacza procesów edukacyjnych, czyli uwag kilka o kompetencjach pedagogiczno-badawczych nauczycieli muzyki*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2016, nr 8.
427. Konaszkiewicz Z., *Wychowanie muzyczne i muzykoterapia w pedagogice specjalnej*, „Kwartalnik ISME” 1990, nr 1/2.
428. Krasoń K., *Cielesne kreowanie roli. Wizualizacyjne techniki parateatralne jako wsparcie rozwoju*, [w:] *Twórczość – ekspresja – aktywność artystyczna w rozwoju dzieci i młodzieży*, red. K. Krasoń, „Chowanna” 2011, t.1.(36).
429. Lebecka E., *Muzyczna kreatywność dzieci – opis badań naukowych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1988, nr 4.
430. Ławrowska R., *Udział dzieci i młodzieży w polskiej praktyce scholi przy kościołach*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 1.
431. Michalak B., *Recepcja systemu Carla Orffa w Polsce*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.
432. Niewiarowska B., *Muzykoterapia dla każdego. Wywiad z Maciejem Kierylem, lekarzem medycyny, muzykoterapeutą i anestezjologiem*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1993, nr 1.
433. Panasiuk B., *Multimedialny Chopin*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2010, nr 3.
434. Parkita E., *Słuchanie muzyki w edukacji wczesnoszkolnej dziecka*, „Wychowanie Muzyczne”, 2017, nr 3.
435. Parkita E., *Kompetencje medialne nauczyciela muzyki a wymagania współczesności*, „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne”, red. B. Matyjas, Kielce 2012.
436. Parkita E., *Miejsce multimediów w edukacji muzycznej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1998 nr 5.

437. Pitts S. E., *What is music education for? Understanding and fostering routes into lifelong musical engagement*. Music Education Research 2017, no.19.
438. Polakowski J., *Metoda przekładu intersemiotycznego w kształceniu sprawności językowej*, „Oświata i Wychowanie”, red. W. Pomykało, Wkładka NURT 1980-81.
439. Popowski R, Grusiewicz M., Sołtysik A., *Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego*, „Wychowanie muzyczne” 2018, nr 3.
440. Przychodzińska M., *Kształtowanie kultury muzycznej przez naukę słuchania muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1978, nr 11.
441. Pyda-Grajpel A., *Znaczenie Emila Jaques-Dalcroze’a dla reformy tańca na przełomie XIX i XX wieku*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.
442. Rakowska E., *Muzykowanie z instrumentarium orffowskim*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.
443. Rudnicka M., *Wykorzystanie metody Celestyna Freineta na lekcjach muzyki w klasach I-III*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1988, nr 1.
444. Rura G., *Kto uczy nasze dzieci?* „Życie Szkoły” 2009, nr 9.
445. Sacher W.A., *Krańce chaosu koncepcyjnego w kształceniu nauczycieli muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2006, nr 3.
446. Słyk U., *Процес формування творчої позиції дитини під час музичних та інтегрованих занять в основній школі: польський досвід*, В:Актуальні питання мистецької освіти та виховання. Ред., Г.Ю.Ніколаї. Збірник наукових праць. Суму ВВП «Мрія» 2014, 1-2 (3-4).
447. Słyk U., Kisiel M., *Розвиток музичної творчої активності дитини у процесі навчання*, [в:] Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, Ред. А.А. Сбрыєба Науковий журнал, Суму ВВП «Мрія» 2014.
448. Słyk U., *Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Założenia i podstawy*, cz.1., „Wychowanie Muzyczne” 2015, nr 4.
449. Słyk U., *Metody prowadzące do sukcesu pedagogicznego we wczesnej edukacji muzycznej*, cz.2., „Wychowanie Muzyczne” 2015, nr 5.
450. Słyk U., *Zespołowe muzykowanie w nauczaniu zintegrowanym*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5.
451. Słyk U., *Radość tworzenia i przeżywania dziecka w małych formach scenicznych na zajęciach organizowanych w szkole podstawowej (muzyka, ruch, taniec)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2015, nr 2 (58).

452. Słyk U., *Kształtowanie postawy twórczej w obszarze muzyki uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej*, „Kultura i Wychowanie” 2015, nr 10 (2).
453. Słyk U., *Nauczyciel jako twórca procesu edukacyjnego a kreatywna aktywność muzyczna uczniów nauczania początkowego*. „Pedagogika” 2018, t. XXVII, nr 1, red. K. Rędziński, M. Łapot. Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza, Częstochowa 2018.
454. Smoczyńska-Nachtman U., *Piosenka i jej wykorzystanie na lekcjach muzyki w klasach młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1979, nr 5.
455. Smoczyńska-Nachtman U., *Sposoby wykorzystania piosenki na lekcjach muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1980, cz.2. nr 1,
456. Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka i piosenka źródłem twórczej inwencji*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1980, nr 1.
457. Smrokowska A., *Muzyka która pomaga i leczy*, „Tematy” 1995, cz. 1, nr 1.
458. Szalek A., *Koncepcja Carla Orffa w kreatywnych działaniach muzycznych ucznia*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.
459. Szatan E., *Twórczość i kreatywności dzieci na zajęciach muzyczno-ruchowych (z doświadczeń w pracy w środowisku małomiejskim)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” T. XXXVI, Lublin 2017, nr 1.
460. Szymczak J., *Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się*, „Forum Dydaktyczne: przeszłość, teraźniejszość, przyszłość” 2012, nr 9-10.
461. Szypułowa I., *Gry dydaktyczne w nauczaniu muzyki*, „Nauczanie Początkowe” 1987/1988, nr 3.
462. Tarczyński J., *Nietypowe instrumentarium w edukacji muzycznej dzieci młodszych*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 5.
463. Tarczyński J., *Wykorzystanie zabawek dziecięcych na zajęciach muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej*, „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 4.
464. Tarczyński J., *Aktywne słuchanie muzyki według Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2000, nr 2/3.
465. Tarczyński J., *Próba polskiej adaptacji metody Batii Strauss*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2001, nr 2.
466. Tarczyński J., *Studia Podyplomowe „Advanced Studies In Music and Dance Education – Orff Schulwerk w Salzburgu* „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 3.

467. Turner S., *Teacher' and Pupils' Perceptions of Creativity across different Key Stages*, Research In Education 2013.
468. Tyszkowa M., *Ekologiczne uwarunkowania rozwoju psychicznego jednostki: propozycja interpretacji poznawczej*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993, nr 2.
469. Uchyła-Zroski J., *Korelacja muzyki z innymi przedmiotami nauczania w klasach I-III*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1982, nr 2.
470. Weiner A., *Współczesne (mega) trendy edukacji muzycznej a sytuacja polskiego nauczyciela*, „Chowanna” 2013, nr 2.
471. Weiner A., *Nie ta melodia, (Edukacja wczesnoszkolna po I etapie reformy – edukacja muzyczna w kształceniu zintegrowanym)*, „Życie Szkoły” 2004, nr 10.
472. Wilk K., *Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu i w klasach I–III szkoły podstawowej (cz. 1)*, „Wychowanie Muzyczne” 2016, nr 5.
473. Wilk K., *Gra na instrumentach muzycznych w przedszkolu i w klasach 1–3 szkoły podstawowej (2) – wskazówki metodyczne*, „Wychowanie Muzyczne” 2017, nr 1.
474. Więckowski R., *Zarys metodyki nauczania początkowego*, „Nauczanie Początkowe” 1996, nr 7.
475. Wojteczek K., *Czy twórczości można nauczyć?*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2008, nr 4.
476. Żychowska T., *Terapeutyczno-wychowawcze walory muzyki*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1999, nr 2.

Podręczniki dla ucznia, przewodniki metodyczne dla nauczycieli, poradniki, programy nauczania, testy osiągnięć:

477. Biskupski J., *Kolorowe dźwięki Podręcznik do nauki gry na fortepianie, cz. I, cz. II*. Wydawnictwo „Crescendo”.
478. Brzózka J. Harmak K., Izbińska K., Jasiocha A., Went W., *Program edukacji wczesnoszkolnej. Ćwiczenia z pomysłem kl. 1-3, Szkoła podstawowa. Klub nauczyciela* Uczę. Pl. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
479. Dziamska D., Małyska M., Wróblewska M., Woźniak J., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna. „Dobra Szkoła” Ministerstwo Edukacji Narodowej.

480. Gromek M., Kilbach G., *Elementarz odkrywców klasa I, Muzyka: zeszyt ćwiczeń z CD*. Wydawnictwo „Nowa Era” 2017.
481. Jare E., *Multimedialne programy dla dzieci*. Wydawnictwo „Edukacja i Dialog”, 2002.
482. Kamińska B., Kotarska H., *Średnia Miara Shuchu Muzycznego*. Podręcznik do testu E. Gordona, standaryzacja polska. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2000.
483. Khatena J., *Enhancing Creativity of Gifted Children. A Guide for Parents and Teachers*. Cresskill: Hampton Press 2000.
484. Kołodziejski M., Kilbach G., Gromek M., Kisiel M., *Podstawa programowa 2017. Muzyka Szkoła Podstawowa*. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania, Ministerstwo Edukacji Narodowej.
485. Kołodziejski M., Kilbach G., Gromek M., Kisiel M., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu – muzyka*. Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła Podstawowa. Muzyka. „Dobra Szkoła” Ministerstwo Edukacji Narodowej.
486. Krasoń K., *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO). Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I-III*, PDF, Kraków 2011. cz. I i II, weryfikacyjna. (cz. II testu udostępniona i przeprowadzona za zgodą autorki).
487. Kruszewski K., red., *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Poradnik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1993.
488. Lipska E., M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
489. Słyk U., *Twórcze warsztaty muzyczne*. Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia: Wpis uchwałą Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 r. nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach.
490. Smoczyńska-Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
491. Spychiger M., *Musik und außermusikalische Lerninhalte*, [w:] *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, red. H. Bruhn, R. Oerter, H. Rösing, Hamburg 1997.
492. Suchodolski B., red., *Pedagogika*. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.

493. Szejnabis-Zdyb J., Pawłowska A., *Slucham i gram*. Poradnik metodyczno-repertuarowy dla nauczyciela, Wydawnictwo MAC, Kielce 2011.
494. Tarczyński J., *Muzyczne podróże Zebrusia*. Książka dla dzieci –poradnik dla nauczycieli i rodziców. Wydawnictwo Szkoły Muzycznej, Warszawa 2014.
495. Uszyńska-Jarmoc J., *Podróże, skarby, przygoda. Podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*. Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2005.
496. Waluga A., *Śpiew w perspektywie edukacji muzycznej: koncepcje, badania, programy*. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2012.
497. Wietrzyński W., *Flażolet – prosty sposób na miłe muzykowanie-śpiewanie – śpiewnik*. Wydawnictwo AB, Poznań 2002.
498. Wlaźnik K., *Przewodnik metodyczny dla nauczyciela klasy 1-3, wychowanie fizyczne*. Wydawnictwo „Juka”, Łódź 1994.
499. Wójcik T., *Program nauczania muzyki w klasach IV-VII (II etap edukacji)*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017.
500. Zarzycka I., *Program edukacji wczesnoszkolnej. Ćwiczenia z pomysłem*. Analiza programu nauczania, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2014.
501. Zarzycka I., *Program edukacji wczesnoszkolnej. Ćwiczenia z pomysłem, klasy 1-3*. Analiza programu nauczania. Klub Nauczyciela: ucze.pl, Warszawa 2017.

Źródła internetowe:

1. Adamczyk-Kula M., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym na zajęciach muzycznych*, http://new.2sp.lublin.pl/publikacje/rozw_dzialalnosc_muz_gkula.htm, [data dostępu: 08.08.2018].
2. Akimjaková B., Famuła-Jurczak A., Mazur P., Račková O., red., *Nauczyciel kreatorem zmiany*, Ružomberok 2013, <https://docplayer.pl/53953640-Nauczyciel-kreatorem-zmiany.html>, [data dostępu: 18.02.2016].
3. Bauer J., *Wychowanie do efektywnej samostereowności. Aspekty neurobiologiczne, psychologiczne i społeczne*, <http://www.budzacasieszkola.pl/wp-content/uploads/2016/12/Bauer-Selbststeuerung.pdf>, [data dostępu: 09.03.2019].
4. Bentkowska B., oprac., Publikacja umieszczona w Serwisie Publikacji Nauczycieli „ODA”, rok szk. 2001/2002, http://awans.szkola.pl/oficyna/publish.php?aut=011&art=011_01, [data dostępu: 11.11.2012].
5. Białkowski A., Grusiewicz M., *Reforma szkolna i praktyka nauczania muzyki w opinii nauczycieli*, „Wychowanie Muzyczne” 2010, nr 3, http://www.wychmuz.pl/artukul_ar_11.html, [data dostępu: 21.07.2018].
6. Bogdanowicz M., *Metoda Dobrego Startu*, <https://nowaszkola.com/metoda-dobrego-startu/>, [data dostępu: 30.09.2018].

7. Broda J. - *Dzieci z Brodą*, płyta CD „Czuwaj wiaro! Piosenki z Powstania Warszawskiego 1944”; <http://www.joszkobroda.pl/pl/>, <http://www.dziecizbroda.pl/pl/>, [data dostępu: 25.09.2018].
8. Bum Bum Rurki – *świat kolorowej muzyki*, <http://www.zabawkowicz.pl/zabawka/4023,bum-bum-rurki---swiat-kolorowej-muzyki,html>, [data dostępu: 30.03.2019].
9. Cieślak N., Samsel Opalla J., *Kształcenie kompetencji kluczowych*, http://partnerzypl/biuletyn/dane/pobieralniamatematyka/ksztalcenie_kompetencji_kluczowych_cz1.pdf, [data dostępu: 18.02.2016].
10. Demczuk E., Urbaniak L., *Twórcze kompetencje nauczyciela-wyzwalanie dziecięcej kreatywności w klasie z sześciolatkiem*, https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/05/tworcze_kompetencje_nauczyciela___wyzwalanie_dzieciecej_kreatywnosci_w_klasie_z_szesciolatkiem.pdf, [data dostępu: 20.10.2018].
11. Dziamska D., Małyńska M., Wróblewska M., Woźniak J., *Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-przedszkolne-i-edukacja-wczesnoszkolna.-pp-z-komentarzem.pdf>, [data dostępu: 17.02.2019].
12. Dzieło filozoficzne Platona, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Protagoras_\(dialog\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Protagoras_(dialog)), [data dostępu: 19.11.2018].
13. Encyklopedia serwisu *Szkolnictwo, pl*, http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Ad_libitum, [data dostępu: 31.05.2018].
14. Festiwal *Ad Libitum*. Polska Rada Muzyczna. *Improwizacja w muzyce jako element edukacji kulturalnej*, Warszawa 2007, http://www.chopin.edu.pl/files/ad_libitum.pdf (Ad Libitum festiwal powołany przez Fundację Polskiej Rady Muzycznej w 2006 r.), [data dostępu: 11.11.2012].
15. *Festiwal Ekspresji Dziecięcej*, <http://www.festiwalekspresji.us.edu.pl/>, [data dostępu: 08.11.2018].
16. Francuski dramat, *Pan od muzyki*, <https://gloria.tv/video/NxMxdrFQJkB4fgrhov9h2YhF>, [data dostępu: 12.03.2019].
17. Grabowska I., Kotowska E., *Edukacja*, [w:] J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2009. Warunki życia Polaków*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa 2009. http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2009-2010.pdf, [data dostępu: 10.01.2011].
18. Gromek M., Kilbach G., *Elementarz odkrywców klasa I, Muzyka*: zeszyt ćwiczeń z CD, <https://sklep.nowaera.pl/elementarz-odkrywcow-klasa-1-muzyka-zeszyt-cwiczen-z-cd-061114.html>, [data dostępu: 17.07.2018].
19. Grusiewicz M., *Lekcje muzyki na nowo! Startuje Ogólnopolski Program Pracownia Muzyczna Casio*, <http://www.wychmuz.pl/>, [data dostępu: 09.10.2018].
20. Grusiewicz M., *Muzyka w edukacji przyszłości*, http://www.wychmuz.pl/artukul_ar_106.html, [data dostępu: 30.03.2019].
21. Jabłońska M., Czechowska W., Lewandowska A., oprac., *Twórczy przedszkolak*, http://www.przedszkoledzierzon.pl/images/tworczy_przedszkolak.pdf, [data dostępu: 08.08.2018].
22. Kisiel M., *Wykorzystanie muzyki Mozarta w edukacji i procesie wspierania rozwoju dziecka*, https://ecitydoc.com/download/mirosaw-kisiel_pdf, [data dostępu: 25.07.2018].
23. Klub Nauczyciela ucze.pl, <https://ucze.pl/>, „Nasz Elementarz” kl. I „Nasza szkoła” kl. II-III. MEN 2014/2015; Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/>,

- [data dostępu: 17.07.2018].
24. Kołodziejski M., Kilbach G., Gromek M., Kisiel M., *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu – muzyka*, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-muzyka.pdf>, [data dostępu: 17.02.2019].
 25. Komorniczak A., *Znaczenie doskonalenia nauczycieli w ich rozwoju zawodowym*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-7445-znaczenie-doskonalenia-nauczycieli-w-ich.php>, [data dostępu: 08.09.2018].
 26. Konferencja miejska: *Muzyczna EduAkcja Warszawy*, 8 kwiecień 2017 r. w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina w Warszawie, warsztat muzyczny „Lifemusik” – A. Światała, http://edukajakulturalna.pl/wpek,wiadomosc,9142.html?locale=pl_PL, [data dostępu: 07.10.2018].
 27. Konferencja miejska: *Muzyczna EduAkcja Warszawy*, 8 kwiecień 2017 r. w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina w Warszawie, warsztat muzyczny: *Tworzę, więc jestem*; <http://www.tworzewiejestem.pl/o-programie.html>, [data dostępu: 07.10.2018].
 28. Konferencja „Tradycja w działaniu”, <http://www.akademiakolberga.pl/tradycja-w-dzialaniu-konferencja-warsztatowa-praktykow-edukacji-muzycznej/>, [data dostępu: 28.09.2018].
 29. Konkurs piosenki, „Wygraj sukces”, <http://wygrajsukces.com.pl/plyty-mp-nuty-teksty/>, [data dostępu: 02.08.2018].
 30. *Laboratorium Trzaskodźwięków*, Dom Kultury, Rybnik-Boguszowice, <https://www.facebook.com/LaboratoriumTrzaskoDzwiekow/?fref=ts>, [data dostępu: 26.09.2018].
 31. Leszczyńska M., *Współczesny model rozwoju społecznego z perspektywy rewolucji informacyjnej*, <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171227243>, [data dostępu: 29.12.2016].
 32. Librus, *Doradca dyrektora*, <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/informacje-prawne/aktualnosci-prawne-i-informacje-men/darmowy-podrecznik-od-kiedy-i-dla-kogo/>, [data dostępu: 17.07.2018].
 33. Lorek M., Wollman L., *Nasz elementarz kl. I*; M. Lorek, M. Zatorska, *Nasza szkoła kl. II i kl. III*, podręczniki przygotowane na zlecenie MEN, 2014/2015; <https://www.ore.edu.pl/category/ksztalcenie-i-wychowanie/nasz-elementarz-z-obudowa/> [data dostępu: 25.03.2019].
 34. Marek E., *Konstruktywizm determinansem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej)*, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/7769/Konstruktywizm.pdf;sequence=4>, [data dostępu: 24.02.2019].
 35. Metoda „Tuputan”, <http://tuputan.pl/metoda/>, [data dostępu: 25.09.2018].
 36. Metoda Kolorowych Dźwięków, <http://kolorowedzwieki.pl/o-metodzie/>; https://www.youtube.com/watch?v=HY_fJEF9HXU, [data dostępu: 26.09.2018].
 37. Metoda *Lifemusik*, <http://lifemusic.edu.pl/info>, [data dostępu: 06.10.2018].
 38. *Muzykoteka Szkolna*, <http://www.muzykotekaszkolna.pl/>, [data dostępu: 17.07.2018].
 39. *Muzyka Szkoła Podstawowa. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, Autorzy: M. Kołodziejski, G. Kilbach, M. Gromek, M. Kisiel. *Podstawa programowa 2017*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.ore.edu.pl/nowa-podstawa-programowa/MUZYKA>, [data dostępu: 17.07.2018].
 40. „Niepodlegli na ulicach”. Na scenie zaprezentował się chór złożony z uczniów jastrzębskich placówek edukacyjnych pod batutą Marka Cyprysia,

- <http://jasnet.pl/?m=galerie&id=4031&lp=50#galeria-content>; „Festiwal Pieśni Patriotycznej i Żołnierskiej”, [data dostępu: 30.11.2018], <https://www.tujastrzebie.pl/wiadomosci,uczycieli-100-lecie-niepodleglosci-festiwarem-piosenki,wia5-3277-16160-10.html>, [data dostępu: 30.11.2018].
41. Ogólnopolski Program: *Pracownia Muzyczna Casio* (listopad 2017, SP- 17 w Radomiu). Opiekę merytoryczną nad nim sprawuje zespół ekspertów Stowarzyszenia Nauczycieli Muzyki pod przewodnictwem Mirosława Grusiewicza. Osobą odpowiedzialną za projekt jest twórca wzorcowej Pracowni Muzycznej Casio w Radomiu Arkadiusz Białek, <http://www.wychmuz.pl/> [data dostępu: 12.08.2018].
 42. Ogólnopolskie Konferencje Metodyczne Nauczycieli Muzyki, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne_z_4.html, [data dostępu: 27.11.2018].
 43. Okoński A., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel kreatorem zmiany*, red. B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková, Ružomberok 2013, s. 69, <https://docplayer.pl/53953640-Nauczyciel-kreatorem-zmiany.html>, [data dostępu: 15.08.2018].
 44. Ordon U., *Edukacja elementarna. Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I-III – raport z badań*, file:///C:/Users/Urszula/Downloads/eetp.raport.ordon__0.pdf, [data dostępu: 08.09.2018].
 45. *Orkiestrownik*, <http://www.nina.gov.pl/projekty/orkiestrownik-aplikacja-mobilna/>, [data dostępu: 18.07.2018].
 46. Podkańska R., oprac., *Twórcza aktywność uczniów*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1362>, [data dostępu: 08.08.2018],
 47. Popowski R., Grusiewicz M., A. Sołtysik, *Nauczanie muzyki w szkole podstawowej. Analiza rozwiązania systemowego*, [w:] *Czytelnia*, artykuły online, http://www.wychmuz.pl/artukul_ar_54.html, [data dostępu: 21.07.2018].
 48. Program: *Twórczy nauczyciel*, <http://www.mnodn.kangur.edu.pl/programy.php>, [data dostępu: 12.12.2015].
 49. PSEiAM- Polskie Stowarzyszenie Edukacji i Animacji Muzycznej: <http://www.akademikolberga.pl/project/malykolberg/>; <http://www.akademikolberga.pl/project/grupa-jaworowi-ludzie/>, [data dostępu: 30.09.2018].
 50. Pyrzanowski M., opr., *Polska koncepcja „muzyki” w oparciu o współczesne systemy wychowania muzycznego*, <http://docs4.chomikuj.pl/79990325,PL,0,0,Metody-nauczania-muzyki---Kodaly,-Delcros,-Orff.doc>, [data dostępu: 10.11.2012].
 51. Rozstrzygnięcie konkursu: *Muzyka w edukacji wczesnoszkolnej jest ważna. Konkurs dobrych praktyk muzycznych*. http://www.wychmuz.pl/rozstrzygnięcie-konkursu-muzyka-w-edukacji-wczesnoszkolnej-jest-wazna_a_53.html, [data dostępu: 24.09.2018].
 52. Rösch T., Hrsg., *25 Jahre Orff-Zentrum München – Chronik 1990-2015*, Eine Sonderpublikation des Orff-Zentrums München, München, 2015, <http://www.orff-zentrum.de/orff-zentrum/haus/>, [data dostępu: 24.11.2018].
 53. Sauermann J., *Rola nauczyciela w kształtowaniu postaw uczniów*, <https://www.szkolnictwo.pl>, [data dostępu: 06.08.2018].
 54. Seria wydawnicza: *Elementarz odkrywców*, <https://www.dlanauczyciela.pl/zasoby/reforma-2017-szkola-podstawowa-klasy-1-3/muzyka-i-plastyka/edukacja-muzyczna>. Nowa Era 2017, [data dostępu: 17.07.2018].
 55. Swanwick K., Tillman J., *The sequence of musical development*, *British Journal of Music Education*, 3 (3), 1986. <http://epuzon.blogspot.com/2017/06/rozwoj-muzyczny-czowieka-model-rozwoju.html>, A. Weiner. *Rozwój muzyczny człowieka-model rozwoju K. Swanwick i J. Tillman*, [data dostępu: 05.02.2018].

56. Skrzat P., oprac., *Rząd zlecił raport o szkołach. Przygnębiające rezultaty*, <https://www.money.pl/gospodarka/rzad-zlecil-raport-o-szkolach-przygniebajace-rezultaty-6363849337939585a.html>, [data dostępu: 28.03.2019].
57. Słyk U., Projekt edukacyjny: *Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem*, https://zsms.jastrzebie.pl/news/view/427/przyjaznie_sie_z_fryderykiem_chopinem, [data dostępu: 01.08.2018].
58. Sienkiewicz A., Sienkiewicz K., *Inscenizacje i zabawy muzyczne „Zobaczyć muzykę”*, VIII Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Muzyki w Korytnicy. Warsztaty muzyczne, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne/viii-og-llnopska-konferencja-metodyczna-nauczycieli-muzyki-w-korytnicy_z_53.html, [data dostępu: 01.08.2018].
59. Tarczyński J., *Aktywne formy wychowania muzycznego w praktyce nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego*, II Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Muzyki w Kazimierzu Dolnym, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne/ii-og-llnopska-konferencja-metodyczna-nauczycieli-muzyki-w-kazimierzu-dolnym_z_38.html, [data dostępu: 01.08.2018].
60. Tarczyński J., http://wychowaniemuzyczne.pl/o_mnie.php, [data dostępu: 10.12.2018].
61. Warsztaty muzyczne, Rybnik. <https://kultura.rybnik.eu/pl/content/laboratorium-trzaskodzwiekow106395537>, [data dostępu: 26.09.2018].
62. Weiner A., *Rozwój muzyczny człowieka – wybrane ujęcia*, <http://epuzon.blogspot.com/2017/06/rozwoj-muzyczny-czowieka-wprowadzenie.html>, [data dostępu: 17.02.2018].
63. „Wychowanie Muzyczne”, konferencje metodyczne, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne_z_4.html, [data dostępu: 17.07.2018].
64. Wykaz podręczników szkolnych, <https://podreczniki.men.gov.pl/>, [data dostępu: 20.07.2018].
65. Wietrzyński W., Szychowiak J., *Flażolet – prosty sposób na miłe muzykowanie*, VII Ogólnopolska Konferencja Nauczycieli Muzyki w Warszawie, http://www.wychmuz.pl/konferencje-metodyczne/vii-og-llnopska-konferencja-metodyczna-nauczycieli-muzyki-w-warszawie_z_51.html, [data dostępu: 01.08.2018].
66. Uranova X., „Takita”, <http://xenauranova.com/pl/archiwa/category/takita>, <http://xenauranova.com/pl/archiwa/category/takita-gallery>, [data dostępu: 07.10.2018].
67. Zalewska A., *List Minister Edukacji Narodowej do dyrektorów i nauczycieli*, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/list-minister-edukacji-narodowej-do-dyrektorow-i-nauczycieli.html>, [data dostępu: 04.03.2018].
68. Zestaw edukacyjny „Tuputan”, <http://tuputan.pl/o-nas/metoda-tuputan/>, [data dostępu: 01.08.2018].

Dokumenty urzędowe: Rozporządzenie i ustawy prawne

69. Akty prawne regulujące wprowadzanie i korzystanie z darmowego elementarza, <https://www.ore.edu.pl/2015/05/akty-prawne-3/>, [data dostępu: 24.03.2019].
70. Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości podpisana przez minister Annę Zalewską, <https://www.gov.pl/web/edukacja/deklaracja-na-rzecz-edukacji-przyszlosci-podpisana-przez-minister-anne-zalewska>, [data dostępu: 13.03.2019].
71. List Minister Edukacji Narodowej do dyrektorów i nauczycieli, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/list-minister-edukacji-narodowej-do-dyrektorow-i-nauczycieli.html>, [data dostępu: 20.02.2018].
72. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://men.gov.pl/pl/reforma-prawo-oswiatowe>, [data dostępu: 14.02.2014].
73. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, Anna Zalewska.

- (Rozporządzenie wchodzi w życie z dniem 1 września 2017 r.), załącznik nr 2, MEN, Warszawa dnia 24 lutego 2017 r., s. 1. Poz. 356.
74. Podstawa prawna, Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych z 4 lutego 1994 r. (tekst jedn.: Dz. U. z 2017 r., poz. 880 ze zm.) - art. 81 ust.1; Dziennik Ustaw, Ustawa o ochronie danych osobowych,
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001000/O/D20181000.pdf>,
[data dostępu: 01.08.2018].
 75. Reforma edukacji, „Dobra Szkoła”, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/>,
[data dostępu: 12.08.2018].
 76. Reforma edukacji, <http://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/projekty-ustaw.html>,
[data dostępu: 04.03.2018].
 77. Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, (Dz. U. poz. 356).
 78. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2012 r. Poz.977.
 79. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002 r. nr 56, poz. 506 ze zm.).
 80. Rozporządzenie MEN, Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, <https://www.experto24.pl/oswiata/ksztalcenie-i-wychowywanie/ustawa-o-6-latkach-juz-obowiazuje.html#.XHOOq7hCdPY>, [data dostępu: 25.02.2019].
 81. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. poz. 803). Szkolny zestaw programów nauczania MEN – dokumentacja szkolna.
 82. Ustawa o ochronie danych osobowych, Dziennik Ustaw,
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp>
 83. Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 60) - art. 15 pkt 29b.
 84. Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw,
<https://www.experto24.pl/oswiata/ksztalcenie-i-wychowywanie/ustawa-o-6-latkach-juz-obowiazuje.html#.XHOOq7hCdPY>, [data dostępu: 25.02.2019].
 85. Ustawa przywracająca obowiązek szkolny od 7 roku życia,
<http://obserwatoriumdemokracji.pl/ustawa/ustawa-z-dnia-29-grudnia-2015-r-o-zmianie-ustawy-o-systemie-oswiaty-oraz-niektorych-innych-ustaw-dz-u-2016-poz-35/>,
[data dostępu: 25.02. 2019].
 86. Zniesienie obowiązku szkolnego dla sześciolatków. Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz.U. 2016 poz. 35,
<http://www.sejm.gov.pl/Sejm8.nsf/komunikat.xsp?documentId=84480F5E099FBFF1C1257F3700502F2B>, [data dostępu: 18.03.2019].

SPIS TABEL, WYKRESÓW I RYSUNKÓW

Tabela 1. Zestawienie zmiennych i wskaźników do problemu badań.....	195
Tabela 2. Schemat eksperymentu dwóch grup równoległych	199
Tabela 3. Szczegółowy plan pracy badawczej.....	204
Tabela 4. Próba badawcza uczniów biorących udział w eksperymencie pedagogicznym.....	205
Tabela 5. Prezentacja rozkładu klas w budynku szkolnym w trzyletnim cyklu kształcenia podczas prowadzonych badań eksperymentalnych.....	206
Tabela 6. Zestawienie wyników ogólnych badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona przeprowadzone we wrześniu 2015 r. wśród uczniów klasy kontrolnej I „b” i klasy eksperymentalnej I „c”.....	212
Tabela 7. Zestawienie wyników ogólnych badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E. E. Gordona przeprowadzone we wrześniu 2015 r. wśród uczniów klasy kontrolnej I „b” i klasy eksperymentalnej I „c” oraz ich zróżnicowanie (wariancja).....	213
Tabela 8. Zestawienie wyników ogólnych badanych uczniów testem „Średnia Miara Słuchu Muzycznego” E.E. Gordona ze względu na uzyskany poziom w klasie K – kontrolnej I „b” i w klasie E – eksperymentalnej I „c”, ocena wyników.....	215
Tabela 9. Zestawienie wyników kwestionariusza testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), wrzesień 2015 r. dla klasy kontrolnej I „b” i klasy eksperymentalnej I „c”.....	217
Tabela 10. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) badanych uczniów w wieku wczesnoszkolnym – wrzesień 2015 r. uczniów klasy kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c” oraz ich zróżnicowanie (wariancja).....	218
Tabela 11. Porównanie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA), czerwiec 2018 r. uczniów klasy kontrolnej „b” i klasy eksperymentalnej „c” oraz ich zróżnicowanie (wariancja).....	223
Tabela 12. Porównanie indywidualnych wyników uczniów klasy kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c” ze wstępnego i końcowego badania kwestionariuszem testu (OPTPiKA).....	225
Tabela 13. Porównanie wyników osiągniętych przez uczniów w czerwcu 2018 r. w kwestionariuszu testu (OPTPiKA) z podziałem na płeć dziecka.....	226
Tabela 14. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w obydwu klasach z uwzględnieniem płci dziecka ze wstępnego i końcowego kwestionariusza testu oceny (OPTPiKA).....	228

Tabela 15. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w klasie eksperymentalnej „c” z uwzględnieniem płci dziecka ze wstępnego i końcowego kwestionariusza testu (OPTPiKA)	229
Tabela 16. Porównanie wyników osiągniętych przez uczniów w czerwcu 2018 r. w kwestionariuszu testu (OPTPiKA) z podziałem na wiek dziecka.....	230
Tabela 17. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w obydwu klasach z uwzględnieniem wieku dziecka ze wstępnego i końcowego kwestionariusza testu oceny (OPTPiKA)	232
Tabela 18. Porównanie indywidualnych wyników uczniów w klasie eksperymentalnej „c”, ze wstępnego i końcowego badania kwestionariuszem testu (OPTPiKA), uwzględniając wiek dziecka.....	233
Tabela 19. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie śpiewania i ćwiczeń mowy, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018).....	234
Tabela 20. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie gry na instrumentach, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018).....	236
Tabela 21. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie słuchania muzyki, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 - czerwiec 2018).....	237
Tabela 22. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w zakresie ruchu przy muzyce, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015- czerwiec 2018).....	238
Tabela 23. Zestawienie wyników ogólnych, uzyskanych w czasie trwania eksperymentu, (wrzesień 2015 - czerwiec 2018).....	239
Tabela 24. Zestawienie porównawcze uzyskanych wyników ogólnych testu (OPTPiKA) w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b” w pod względem kreatywnego myślenia – uczeń przedstawia inne propozycje, (wrzesień 2015 - czerwiec 2018).....	240
Tabela 25. Zestawienie wyników ogólnych, uzyskanych w czasie trwania eksperymentu, (wrzesień 2015 - czerwiec 2018), kreatywne myślenie.....	241
Tabela 26. Zestawienie uzyskanych wyników testu rysunkowego „Kate Franck” pod względem poziomu (niski, średni, wysoki) w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” (wrzesień 2015 - czerwiec 2018).....	243
Tabela 27. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej I „c” i klasy kontrolnej I „b” (poziom niski, średni, wysoki), czerwiec 2016 r.	253
Tabela 28. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna I „c” i klasa kontrolna I „b” (poziom niski, średni, wysoki), czerwiec 2016 r.	254

Tabela 29. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej II „c” i klasy kontrolnej II „b” (poziom niski, średni, wysoki), czerwiec 2017 r.	255
Tabela 30. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna II „c” i klasa kontrolna II „b”, czerwiec 2017 r.	256
Tabela 31. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej III „c” i klasy kontrolnej III „b” (poziom niski, średni, wysoki), czerwiec 2018 r.	257
Tabela 32. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna III „c” i klasa kontrolna III „b”, czerwiec 2018 r.	258
Tabela 33. Zestawienie potencjału twórczego uczniów klasy eksperymentalnej III „c” i klasy kontrolnej III „b” (poziom niski, średni, wysoki), czerwiec 2018 r.	259
Tabela 34. Zestawienie wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna III „c” i klasa kontrolna III „b”, czerwiec 2018 r. (cz. II. weryfikacyjna)	261
Tabela 35. Zestawienie porównawcze wyników poziomu postawy twórczej w przełożeniu na steny, klasa eksperymentalna III „c” i klasa kontrolna III „b”, czerwiec 2018 r. SPTO cz. I i cz. II.	262
Tabela 36. Porównanie wyników ogólnych klasy eksperymentalnej „c” i kontrolnej „b” w latach szkolnych 2015-2018, test (SPTO) K. Krason	263
Tabela 37. Zestawienie uzyskanych poziomów w klasie eksperymentalnej „c” w zakresie podejmowanej aktywności artystycznej w trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych (2015-2018)	293
Tabela 38. Zestawienie ogólne uzyskanych poziomów w zakresie aktywności artystycznej w czasie trzyletniego cyklu kształcenia (2015-2018)	294
Tabela 39. Zestawienie wyników ogólnych (liczby uczniów) na określonym poziomie w zakresie obserwowanych zachowań w trzyletnim cyklu kształcenia w klasie eksperymentalnej „c”	295
Tabela 40. Zestawienie ogólne uzyskanych wyników z uwzględnieniem poziomów, w zakresie obserwowanych zachowań w czasie trwania eksperymentu w klasie eksperymentalnej „c”	295

Wykres 1. Zestawienie wyników Testu E. E. Gordona „Średnia Miara Słuchu Muzycznego”, wrzesień 2015 r. dla klasy kontrolnej I „b” i eksperymentalnej I „c”	212
Wykres 2. Zestawienie wyników kwestionariusza testu oceny poziomu twórczego potencjału i kreatywnej aktywności uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA), wrzesień 2015 r. dla klasy kontrolnej I „b” i eksperymentalnej I „c”	217
Wykres 3. Zestawienie wyników zastosowanego testu (OPTPiKA) w obszarze śpiewania i ćwiczeń mowy w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu	220
Wykres 4. Zestawienie wyników zastosowanego testu (OPTPiKA) w obszarze gry na instrumentach w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu	220
Wykres 5. Zestawienie wyników zastosowanego testu (OPTPiKA) w obszarze słuchania muzyki w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu	221
Wykres 6. Zestawienie wyników zastosowanego testu (OPTPiKA) w obszarze ruchu przy muzyce w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu	221
Wykres 7. Zestawienie wyników kwestionariusza testu (OPTPiKA) wynik ogólny w klasie kontrolnej „b” i eksperymentalnej „c”, w trakcie trwania eksperymentu	222
Wykres 8. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie śpiewania i ćwiczeń mowy w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)	235
Wykres 9. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie gry na instrumentach, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)	236
Wykres 10. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie słuchania muzyki, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)	237
Wykres 11. Graficzne ujęcie wyników ogólnych uzyskanych poziomów w testu (OPTPiKA) w zakresie ruchu przy muzyce, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)	238
Wykres 12. Graficzne ujęcie wyników ogólnych pod względem uzyskanych punktów z uwzględnieniem poziomów umiejętności z testu OPTPiKA, w czasie trwania eksperymentu (wrzesień 2015 – czerwiec 2018)	239
Wykres 13. Graficzne przedstawienie ogólnych wyników testu (OPTPiKA) pod względem kreatywnego myślenia- chęci poszukiwania innego rozwiązania	240
Wykres 14. Graficzne ujęcie liczby uczniów ze względu na osiągnięty poziom - wyniki ogólne uzyskane testem (OPTPiKA) w czasie trwania eksperymentu, (wrzesień 2015 – czerwiec 2018), kreatywne myślenie	242

Wykres 15. Porównanie wyników testu rysunkowego „Kate Franck” w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” w trzyletnim cyklu kształcenia (2015-2018).....	243
Wykres 16. Zestawienie wyników testu rysunkowego „Kate Franck” z uwzględnieniem poziomów (niski, średni, wysoki), w klasie kontrolnej „b” i w klasie eksperymentalnej „c”.....	245
Wykres 17. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej I „c” i klasie kontrolnej I „b”, czerwiec 2016 r.	254
Wykres 18. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej II „c” i klasie kontrolnej II „b”, czerwiec 2017 r.	256
Wykres 19. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”, czerwiec 2018 r.	259
Wykres 20. Poziom postawy twórczej w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”, czerwiec 2018 r., cz. II. weryfikacyjna	261
Wykres 21. Porównanie wyników ogólnych poziomu postawy twórczej testem (SPTO), K. Krasoń cz. I. (diagnostyczna) i cz. II. (weryfikacyjna), w klasie eksperymentalnej III „c” i klasie kontrolnej III „b”, czerwiec 2018 r.	262
Wykres 22. Zestawienie wyników ogólnych uzyskanych testem (SPTO) K. Krasoń w klasie eksperymentalnej „c” i klasie kontrolnej „b”	264
Wykres 23. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 1. Wiktorii , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji	267
Wykres 24. Obserwacja zachowania, uczennicy Wiktorii , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	268
Wykres 25. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 2. Wiktora , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	269
Wykres 26. Obserwacja zachowania, ucznia Wiktora , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	269
Wykres 27. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 3. Amelki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji	270
Wykres 28. Obserwacja zachowania, uczennicy Amelki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	271
Wykres 29. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 4. Filipa , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	272
Wykres 30. Obserwacja zachowania, ucznia Filipa , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	272
Wykres 31. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 5. Mikołaja , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	273

Wykres 32. Obserwacja zachowania, ucznia Mikołaja , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	273
Wykres 33. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 6. Bartka , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	274
Wykres 34. Obserwacja zachowania, ucznia Bartka , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	275
Wykres 35. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 7. Emilki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	276
Wykres 36. Obserwacja zachowania, uczennicy Emilki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	276
Wykres 37. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 8. Rafała , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	277
Wykres 38. Obserwacja zachowania, ucznia Rafała , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	277
Wykres 39. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 9. Klaudii , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	278
Wykres 40. Obserwacja zachowania, uczennicy Klaudii , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	279
Wykres 41. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 10. Wiktorii , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji	280
Wykres 42. Obserwacja zachowania, uczennicy Wiktorii , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	280
Wykres 43. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 11. Agnieszki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	281
Wykres 44. Obserwacja zachowania, uczennicy Agnieszki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	281
Wykres 45. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 12. Mai , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	282
Wykres 46. Obserwacja zachowania, uczennicy Mai , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	283
Wykres 47. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 13. Dominiki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	284
Wykres 48. Obserwacja zachowania, uczennicy Dominiki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	284

Wykres 49. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 14. Martynki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	285
Wykres 50. Obserwacja zachowania, uczennicy Martynki , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	285
Wykres 51. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 15. Mateusza , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	286
Wykres 52. Obserwacja zachowania, ucznia Mateusza , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	287
Wykres 53. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 16. Zosi , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	287
Wykres 54. Obserwacja zachowania, uczennicy Zosi , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	288
Wykres 55. Podejmowanie aktywności artystycznej, ucznia 17. Roberta , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji	289
Wykres 56. Obserwacja zachowania, ucznia Roberta , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	290
Wykres 57. Podejmowanie aktywności artystycznej, uczennicy 18. Anity , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji	291
Wykres 58. Obserwacja zachowania, uczennicy Anity , podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w trzyletnim przedziale obserwacji.....	292
Wykres 59. Liczba badanych uczniów klasy eksperymentalnej „c” pod względem uzyskanych poziomów w zakresie podejmowanej aktywności artystycznej w trzyletnim cyklu kształcenia (2015-2018).....	294
Wykres 60. Liczba badanych uczniów klasy eksperymentalnej „c” pod względem uzyskanych poziomów w zakresie obserwowanych zachowań, w trzyletnim cyklu kształcenia (2015-2018).....	296
Wykres 61. Wyniki wywiadu przeprowadzonego we wrzeźniu 2015 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	300
Wykres 62. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w styczniu 2016 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” – drugi rok eksperymentu, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	301
Wykres 63. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w czerwcu 2016 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	301
Wykres 64. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w styczniu 2017 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	302

Wykres 65. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w czerwcu 2017 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	302
Wykres 66. Wyniki wywiadu przeprowadzonego we wrześniu 2017 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c”, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	303
Wykres 67. Wyniki wywiadu przeprowadzonego w styczniu 2018 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” – trzeci rok eksperymentu, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	303
Wykres 68. Przedstawia wyniki wywiadu przeprowadzonego w czerwcu 2018 r. w klasie kontrolnej „b” i klasie eksperymentalnej „c” – ostatniej fazie eksperymentu, w zakresie preferowanych form aktywności muzycznej badanych.....	304
Rysunek 1. Prace plastyczne Dawida z klasy kontrolnej „b”.....	246
Rysunek 2. Prace plastyczne Szymona z klasy kontrolnej „b”.....	246
Rysunek 3. Prace plastyczne Paulinki z klasy kontrolnej „b”.....	247
Rysunek 4. Prace plastyczne Oli z klasy kontrolnej „b”.....	247
Rysunek 5. Prace plastyczne Natalii z klasy kontrolnej „b”.....	248
Rysunek 6. Prace plastyczne Mikołaja z klasy eksperymentalnej „c”.....	248
Rysunek 7. Prace plastyczne Wiktora z klasy eksperymentalnej „c”.....	249
Rysunek 8. Prace plastyczne Bartka z klasy eksperymentalnej „c”.....	249
Rysunek 9. Prace plastyczne Filipa z klasy eksperymentalnej „c”.....	250
Rysunek 10. Prace plastyczne Anitki z klasy eksperymentalnej „c”.....	250
Rysunek 11. Prace plastyczne Zosi z klasy eksperymentalnej „c”.....	250
Rysunek 12. Prace plastyczne Amelki z klasy eksperymentalnej „c”.....	251

ANEKS

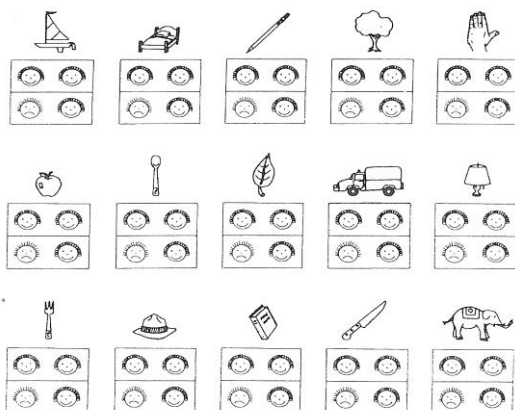
SPIS ZAŁĄCZNIKÓW:

Załącznik 1. Test, <i>Średnia Miara Słuchu Muzycznego</i> E. E. Gordona – pomiar zdolności muzycznych –melodycznych i rytmicznych przeznaczony dla dzieci w wieku 6-9 lat.....	385
Załącznik 2. Test rysunkowy <i>Kate Franck</i>	386
Załącznik 3. Test, <i>Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych</i> (SPTO cz. I. i cz. II. weryfikacyjna) – K. Krasoń, (narzędzie badające cechy motywacji i postaw twórczych.....	387
Załącznik 4. Kwestionariusz wywiadu z uczniem w wieku 6/ 7 i 8/9 lat	393
Załącznik 5. Kwestionariusz testu „Oceny Poziomu Twórczego Potencjału i Kreatywnej Aktywności” uczniów w wieku wczesnoszkolnym (OPTPiKA).....	394
Załącznik 6. Arkusz obserwacji działań twórczych ucznia klasy I-III.....	396
Załącznik 7. Harmonogram współpracy uczniów klas I-III i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego (ZSMS), w Jastrzębiu-Zdroju.....	398
Załącznik 8. Harmonogram zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych w klasie eksperymentalnej w, trzyletnim cyklu kształcenia w latach szkolnych 2015-2018, w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju.....	399
Załącznik 9. Tematyka twórczych zajęć muzycznych i zintegrowanych poddanych obserwacji w ramach realizacji innowacyjnego programu „Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej” w latach szkolnych 2015-2018.....	400
Załącznik 10. Autorskie scenariusze zajęć zintegrowanych, zajęć muzycznych i twórczych warsztatów muzycznych przeznaczonych dla uczniów kl. I, II i III.....	402
Załącznik 11. Rejestr zgromadzonej dokumentacji poddanej analizie.....	412
Załącznik 12. Materiał zdjęciowy dokumentujący przebieg badań – w wyborze.....	413
Załącznik 13. Prace plastyczne uczniów – w wyborze.....	415
Załącznik 14. Program innowacji pedagogicznej z zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia, U. Słyk, „Twórcze warsztaty muzyczne”. Wpis uchwałą Rady Pedagogicznej Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju z dnia 14.01.2015 r. nr 6/2014/2015 w sprawie wprowadzenia innowacji pedagogicznej. Zaplanowana realizacja w terminie od 01 września 2015 r. do 30 maja 2018 r. w wykazie innowacji prowadzonego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach.....	416

Załącznik 1.

„ŚREDNIA MIARA SŁUCHU MUZYCZNEGO”, TEST RYTMU I MELODII WG E.E.GORDONA⁷⁹⁹

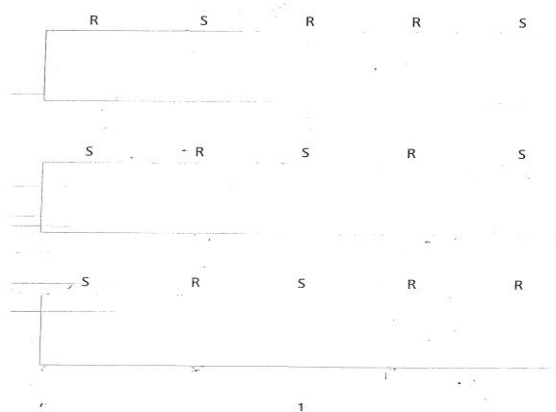
R



© Copyright by 1978 by G. I. A. Publications, Inc.
© Copyright for the Polish edition by AMEC i CEA

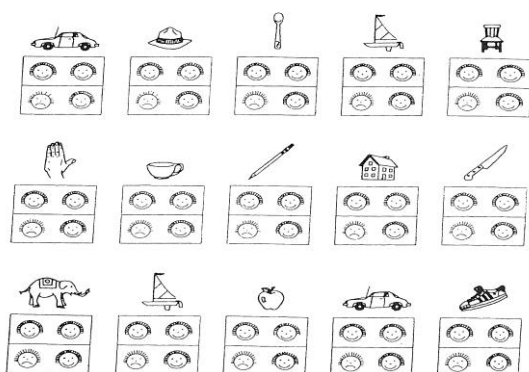
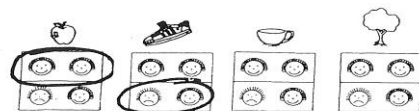
R 1

Klucz do Testu Rytmu Średnia miara słuchu muzycznego



M 1

M



© Copyright by 1978 by G. I. A. Publications, Inc.
© Copyright for the Polish edition by AMEC i CEA

Klucz do Testu Melodii Średnia miara słuchu muzycznego

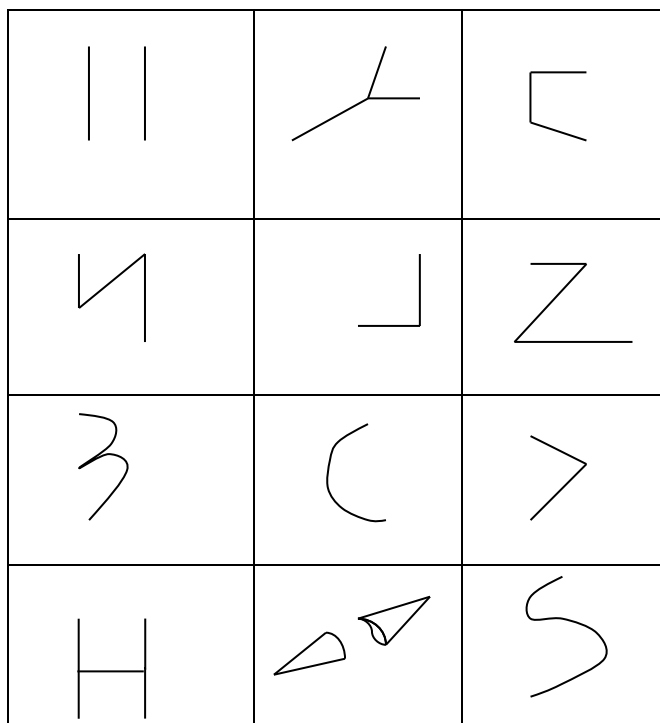


⁷⁹⁹ B. Kamińska, H. Kotarska, *Średnia Miara Słuchu Muzycznego*. Podręcznik do testu E.E. Gordona, standaryzacja polska, Warszawa 2000.

Załącznik 2.

TEST RYSUNKOWY KATE FRANCK ⁸⁰⁰

Test służy do badania **oryginalności wyobraźni twórczej**. **Opis:** Na kartce A4 znajduje się dwanaście rysunków, różne znaki geometryczne traktowane jako fragmenty większych całości. Polecenie brzmi: „Masz przed sobą 12 okienek. Twoje zadanie polega na tym, aby coś w nich dorysować, a zawarte w nich figury traktować jako fragment rysunku”. W teście można uzyskać łącznie 36 pkt. Każdy rysunek w oknie oceniany jest w skali 1-3 pkt.



Kryteria oceny testu:

1pkt - schematyczne połączenie ze sobą elementów, figur;

2pkt - dorysowanie dodatkowych elementów: kropki, kreski, przedłużenia, uzupełnienia, wyeksponowanie głównego tematu;

3pkt - bogactwo szczegółów, humor, abstrakcja, intencjonalne wyjście poza ramkę, oryginalność (przynajmniej 3 spełnione warunki spośród wymienionych).

Uwaga: Powtarzające się elementy w oknach rysunkowych liczymy jako jeden.

Ogólna ocena:

1-15 pkt. – poziom niski

16-26 pkt. – poziom przeciętny (średni)

27-36 pkt. – poziom wysoki

Źródło: Opis realizacji zadań testowych zaczerpnięty został z publikacji: M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności. Programu stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 27-28; J. Uszyńska-Jarmoc, *Twórcza aktywność dziecka – teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*. Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2003, s. 104.

⁸⁰⁰ M. Jąder, *Krok... w kierunku kreatywności. Programu stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Kraków 2005, s. 27-28; K. Szmidt, *Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli, Warszawa 1997, s. 74.

Załącznik 3.

„SKALA POSTAW TWÓRCZYCH VERSUS ODTWÓRCZYCH” (SPTO) K. Krasoń, test badający cechy motywacji i postaw twórczych uczniów w wieku 7- 9 lat⁸⁰¹

Chłopcy dowiedzieli się, gdzie ukryty jest skarb. Alek i Bartek mają różne pomysły jak tam dotrzeć.
Który pomysł podoba ci się bardziej?



Alek posługuje się GPS-em (nie musi szukać drogi, nawigacja zaprowadzi go pewnie i bez wysiłku do skarbu)

A

Bartek ma ze sobą kompas, mapę, lornetkę (droga będzie wymagała wysiłku, ale pozwoli samodzielnie odszukać skarb)

B

Dwie dziewczynki – Ania i Basia – są na wakacjach na Mazurach. Rodzice pozwili im przenoćować na małej wyspce.
Każda wymyśliła swój sposób na zorganizowanie noclegu, wybierz jeden z nich.



Ania zabrała ze sobą sprzęt gotowy z domu (śpiwór, namiot, latarkę i MP3) rozbiła namiot posługując się gotową, rysunkową instrukcją.

A



Basia zabrała ze sobą różne sprzęty, przydatne do rozbicia obozu (np. łopatkę, szczyrkę, szmurek), ale wymagające pomysłu jak samodzielnie zbudować szałas z przedmiotów znalezionych na wyspie.

B

Ania i Basia mają trudne zadanie. Muszą rozwiązać zagadkę: dlaczego jedna z roślin w szkolnym ogrodzie źle rośnie.
Obu udało się uratować ozdobę ogrodu, który sposób bardziej ci się podoba?



Ania postanowiła zapytać zaprzyjaźnionego ogrodnika, ponieważ w taki sposób szybko odpowie na pytanie i uratuje roślinę. Zabrała kilka łusek, aby je pokazać specjalście.

A



Basia zdecydowała, że sama zbada sprawę, dokładnie sprawdziła jakość gleby, wody, która służy do podlewania i poszukiwała informacji w Internecie na temat wymagań podobnych okazów.

B

Zbliża się Dzień Chłopca, koleżanki chcą kupić chłopakom nowe samochody zdalnie sterowane.
Pomóż im wybrać samochód.



Alek marzy o samochodzie, który może zbudować sam, dzięki temu jego samochód będzie niepowtarzalny i nie będzie miał takiego młot.

A



Bartek marzy o samochodzie, który widział na wystawie sklepu „5-10-15”, ma wszystkie niezbędne gadżety i super przyspieszenie, od razu można się nim bawić.

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.
Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Ania postanowiła napisać zupełnie nieprawdopodobną historię, wymyślając niesamowite, czarnocięjskie przygody bohatera, chce zadziwić czytelnika.

A



Basia wysłuchiwała opowieści babci o jej bardzo ciekawym życiu i starannie ją opisała, chce napisać prawdziwą historię

B

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.
Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Alek chciałby, żeby wszystko dobrze się skończyło, więc jego historia zakończy się zwycięstwem bohatera, jak w wielu znanych baśniach

A



Bartek specjalnie nie dokończył swojego opowiadania, bo chce zaskoczyć czytelnika.

B

⁸⁰¹ K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych (SPTO)*. Podręcznik do testu dla szkoły podstawowej kl. I - III, PDF, Kraków 2011, s. 40.

Uczniowie otrzymali zadanie napisania opowiadania na dowolny temat.
Wybierz jeden z pomysłów dziewczynek i jeden z pomysłów chłopców na super opowiadanie.



Ania napisała opowiadanie, które jej zdaniem jest bardzo dobre i jej się podoba.

A



Basia chce, żeby jej babcia była zadowolona z jej opowiadania.

B



Alek napisał takie opowiadanie, bo wie, że takie opowieści przynioszą czytelnikom radość.

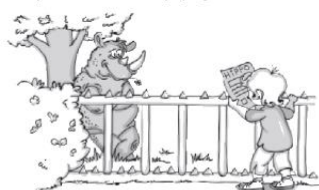
A



Bartek chce, żeby dzieci uśmieły jego opowiadanie za najlepsze.

B

W miejskim zoo zbudowano nowy wybieg dla nosorożca.



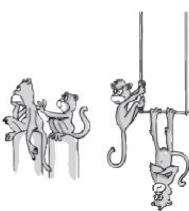
Alek postanowił dokładnie przyglądać się nowemu wybiegowi, starał się zaobserwować wszystkie szczegóły konstrukcji, żeby je poznać najlepiej, jak potrafi.

A



Bartek tylko na chwilę zaglądnął do boksu nosorożca, zawsze biegnie popatrzeć na małpy, bo je lubi najbardziej.

B



Na zadanie wszyscy uczniowie mieli wykonać własną, niepowtarzalną makietę nowoczesnego domu. Dziewczynki bardzo się starały, aby wykonać je doskonale, ale nie wszystko im się udało. Pani oceniła je surowo, dokładnie opisując, co wykonały w nich źle.



Ania wysłuchała uwag spokojnie, ale było jej bardzo przykro. Uznała, że nie potrafi zbudować lepszego domu i zrezygnowała z wykonania zadania.

A



Basia postanowiła poprawić projekt, zanotowała wszystkie uwagi nauczycielki, by po powrocie do domu jeszcze raz wykonać lepszą makietę.

B

Kiedy odrabiam zadania:



wolę zadania, które umiem rozwiązać od razu.

A



lubię zadania, które na początku wydają się zupełnie nie do rozwiązania.

B



kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je z kolegą.

A



trudne zadania zawsze rozwiązuję sam.

B

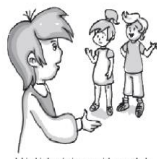
Kiedy odrabiam zadania:

Moje pomysły:



lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach, bo one się podobają kolegom.

A



lubię, kiedy mówimy o moich pomysłach, bo mogę je jeszcze poprawić.

B



kiedy mam trudne zadanie wolę rozwiązywać je od razu.

A



kiedy mam trudne zadanie wolę poczekać, aż lepiej je zrozumieć.

B



nie lubię, kiedy moje pomysły oceniają koleżdy, bo to mnie nie obchodzi.

A



nie lubię, kiedy moje pomysły oceniają koleżdy, bo nie chcę, żeby się ze mnie śmiali.

B

Kiedy ktoś płacze, bo mi się nie udało wykonać nowego zadania:



nie wiem, co zrobić.

A



chcę pocieszyć, bo wiem, jak jest wtedy smutno.

B



to jego sprawa, musi być dzielny.

C



trochę mnie to denerwuje.

D

Kiedy ktoś płacze, bo mi się nie udało wykonać nowego zadania:

**SKALA POSTAW TWÓRCZYCH VERSUS ODTWÓRCZYCH (SPTO cz. II. weryfikacyjna),
K. Krasoń, test badający cechy motywacji i postaw twórczych uczniów w wieku 7- 9 lat⁸⁰²**

1. Musimy dostać się do Aquaparku. Antek i Bartosz chcą pojechać na basen do sąsiedniego miasta



A decyduje, że pojedzie taksówką,

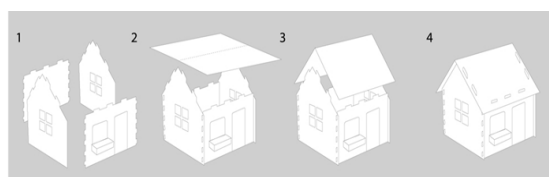


B woli pojechać rowerem, najpierw sprawdzi jak tam dojechać na mapie

2. Budujemy domek dla lalek. Ania i Basia chcą zrobić dom dla lalek.



A idzie na strych i szuka różnych rzeczy, które mogą się do tego przydać.



B kupuje w sklepie gotowy domek do składania

3. Urządzamy akwarium. Antek i Bartosz chcą mieć nowe akwarium.



A radzi się akwarysty w sklepie i kupuje gotowy zestaw.

B szuka w Internecie wiadomości jak należy urządzić akwarium i sam je składa.

4. Pakujemy prezent dla mamy. Dziewczynki: Ania i Basia chcą dać mamie prezent.



A zebrała różne wstążki, kolorowy papier, nożyczki i pudełka – sama robi opakowanie.



B kupiła gotową torebkę w Empiku.

5. Malujemy obrazy. Antek i Bartosz chodzą na kółko plastyczne.



A chce, żeby jego obraz był niesamowity, żeby niczego nie przypominał i zaskoczył wszystkich.



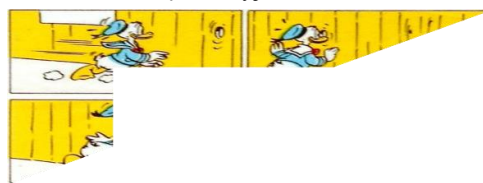
B chce namalować martwą naturę, dokładnie tak jak ona wygląda.

⁸⁰² K. Krasoń, *Skala Postaw Twórczych versus Odtwórczych* (SPTO cz. II. weryfikacyjna). Narzędzie badawcze udostępnione przez autorkę.

6. Rysowanie historyjek. Na tym samym kółku plastycznym. Ania i Basia robią historyjki obrazkowe.



A rysuje historyjkę, która wszystko przedstawia po kolei, żeby każdy umiał ją ułożyć.



B układa historyjkę bez zakończenia, trochę nie po kolei, żeby wszystkich zaskoczyć wszystkich.

7. Obrazek dla mnie albo dla babci. Na kółku plastycznym każdy może malować dla kogo chce.



A więc maluje obraz dla siebie, powiesi go w swoim pokoju.



B chce zrobić prezent babci, maluje obraz dla niej.

8. Obrazek – ozdoba



A maluje, bo chce, żeby go wszyscy podziwiali.



B namaluje, żeby było ładnie dlatego robi ozdobę na ścianę.

9. Pakowanie. Ania i Basia z rodzicami przeprowadzają się do innego miasta.



A wszystko szybko wrzuciła do pudełka nie zastanawiając się co zabiera



B długo robiła listę rzeczy do spakowania, potem poukładała je według listy w pudełku.



10. Trudne zadanie. Nauczycielka była niezadowolona z rozwiązania przez Antka i Bartosza zadania matem.



A było przykro i nie już nie chciał rozwiązywać



B jeszcze raz zaczął liczyć, żeby się poprawić.

11. Gdybym był detektywem to,



A wolałbym zagadkę, bardzo trudną, która zajęłaby mi dużo czasu.



B taką zagadkę, którą od razu umiałbym rozwiązać.

12. Jeśli byłbym detektywem, to



A wolałbym rozwiązywać zagadkę z kimś -
Kolegą lub koleżanką.



B wolałbym rozwiązywać sam.

13. Jeśli mam trudną zagadkę, to



A czekam na pomysły.



B rozwiązuję od razu.

14. Gdybym zbudował wehikuł czasu, to schowałbym go pod przykryciem, bo



A nie chcę by inni się ze mnie śmiali.



B nie interesuje mnie co inni myślą.

15. Gdybym zbudował wehikuł czasu, wszystkim bym go pokazał, bo



A chcę, żeby moi koledzy powiedzieli mi co o nim myślą
i czy coś można w nim jeszcze zrobić lepiej.



B chcę, by wszyscy się nim zachwycali i podziwiali go.

16. Kiedy się komuś coś nie udaje i jest smutny i płacze, to



A nie wiem co mam zrobić. **B** staram się go pocieszyć. **C** uważam, że musi sobie sam poradzić. **D** denerwuje mnie to.

POSTAWA TWÓRCZA – wersja SPTO II (weryfikacyjna). Klucz do zadań
Arkusz zapisu wyników

Wzrost zapisu i wyniki					
Moduł I	Część	Historyjka	rozwiąza nie	punkty	
	Część 1.	Historyjka 1. Musimy dostać się do Aquaparku	A	0	
			B	1	
		Historyjka 2. Budujemy domek dla lalek	A	1	
			B	0	
		Historyjka 3. Urządzamy akwarium	A	0	
			B	1	
		Historyjka 4. Pakujemy prezenty dla mamy	A	1	
	B		0		
	RAZEM MI_ część 1. (dywergencja)				
		Historyjka 5. Malujemy obrazy (1)	A	1	
			B	0	
		Historyjka 6. Rysowanie historyjek	A	0	
			B	1	
		Historyjka 7. Malowanie obrazu (2)	A	0	
			B	1	
		Historyjka 8. Malowanie obrazu (3)	A	0	
	B		1		
	RAZEM MI_ część 2. (motywacja)				
	Część 3.	Historyjka 9. Przeprowadzka	A	0	
			B	1	
	Część 4.	Historyjka 10. Trudne zadanie	A	0	
			B	1	
RAZEM MODUŁ I (identyfikacyjny)					
	Historyjka 11. Gdybym był detektywem <i>(strategia postrzegania trudności - aspekt intrapersonalny)</i>	A	1		
		B	0		
	Historyjka 12. Jeśli byłbym detektywem <i>(strategia radzenia sobie z trudnością - aspekt interpersonalny)</i>	A	0		
		B	1		
	Historyjka 13. Jeśli mam trudną zagadkę <i>(strategia radzenia sobie z trudnością - aspekt intrapersonalny)</i>	A	0		
		B	1		
	Historyjka 14. Gdybym zbudował wehikuł czasu <i>(ekspozycja społeczna - aspekt interpersonalny)</i>	A	0		
		B	1		
	Historyjka 15. Gdybym zbudował wehikuł czasu (2) <i>(ekspozycja społeczna - aspekt intrapersonalny)</i>	A	1		
		B	0		
	Historyjka 16. Kiedy się coś komuś nie udaje <i>(skłonność do empatii wobec osób w sytuacji trudnej - aspekt interpersonalny)</i>	A	0		
		B	2		
C		1			
		D	0		
	RAZEM MII_ A. interpersonalny				
	RAZEM MII_ A. intrapersonalny				
RAZEM MODUŁ II (samooceniający)					
RAZEM MI+MII (Postawa Twórcza)					

Skale:

MODUŁ I (identyfikacyjny)

1/ określająca dywergencję

max 4 punkty

2/ odwołująca się do motywacji podejmowania zadań twórczych

max 4 punkty

3/ ukazującą skłonność do rozbudowanej elaboracji czynności nowych

max 1 punkt

4/ ujawniającą stosunek do niepowodzeń w działaniu twórczym

max 1 punkt

Razem: 10 punktów

MODUŁ II (samooceniający)

1/ strategia postrzegania trudności

max 1 punkt

2/ strategia radzenia sobie z trudnością - aspekt interpersonalny

max 2 punkty

3/ strategia radzenia sobie z trudnością- aspekt intrapersonalny

max 2 punkty

4/ skłonność do empatii wobec osób w sytuacji trudnej

max 2 punkty / Razem: 7 punktów

Załącznik 4.

KWESTIONARIUSZ WYWIADU

z uczniem w wieku 6/7 – 9 lat

Drogi Uczniu.

Niniejszy kwestionariusz wywiadu służy wyłącznie badaniom naukowym. Jego celem jest uzyskanie informacji na temat ustosunkowania się dziecka do muzyki w klasach I-III. Wywiad składa się z 7 pytań otwartych lub z wielokrotnym wyborem. Proszę o udzielenie odpowiedzi.⁸⁰³

mgr Urszula Słyk

1. Czy lubisz chodzić do szkoły?

- Tak, (dlaczego?):
- Nie, (dlaczego?):

2. Czy podobają Ci się zajęcia muzyczne w szkole?

- Tak, (dlaczego?):
- Nie, (dlaczego?):
- Czasami, (dlaczego?):

3. Co najbardziej lubisz robić na zajęciach muzycznych? (wskaż od 1 - najważniejsze, do 5 najmniej ważne)

- ☐ śpiewać,
- ☐ tańczyć,
- ☐ grać na instrumentach,
- ☐ słuchać muzyki,
- ☐ tworzyć /poszukiwać, malować muzykę, układać melodię, swobodnie tańczyć-grać/

4. Czy lubisz występować na scenie przed publicznością?

- Tak, Nie, Czasami,

Doprecyzuj dlaczego?

5. W jakiej formie najchętniej lubisz występować przed publicznością?

- sam (solo)
- z kolegą/ koleżanką
- w grupie
- gdzieś z boku, niewidocznie, jako tło – jeżeli muszę.

6. Podczas publicznych występów jaki rodzaj muzykowania jest Ci najbliższy: śpiewanie, granie na instrumencie muzycznym (dzwonkach, flażolecie, bębenku itp.), tańczenie, improwizowanie ruchem do muzyki, przebijanie się za różne postacie, jestem konferansjerem itp. (można wybrać kilka).

7. Jakie inne zajęcia, oprócz muzyki, najbardziej podobają ci się w szkole?

.....

Metryczka:

Płeć: dziewczyna / chłopak

Wiek:lat

kl. I.....

Imię i inicjał nazwiska:

Data wywiadu: nauczyciel przeprowadzający wywiad.....

Dziękuję Ci za rozmowę.

⁸⁰³ W trakcie prowadzonego badania, tekst będzie dzieciom czytany przez nauczyciela.

Załącznik 5.

KWESTIONARIUSZ TESTU „OCENY POZIOMU TWÓRCZEGO POTENCJAŁU I KREATYWNEJ AKTYWNOŚCI” UCZNIÓW W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM (OPTPIKA)⁸⁰⁴

Test przeznaczony jest dla uczniów klas 1-3. Zawiera polecenia w zakresie podejmowania twórczej aktywności muzycznej dzieci w kategoriach umiejętności: śpiewania, grania na instrumentach, słuchania muzyki, ruchu przy muzyce oraz tworzenia. Wytwory dziecięcej aktywności będą gromadzone w odpowiednich teczkach oraz fotografowane i nagrywane w formie wideo.

mgr Urszula Słyk

Imię i nazwisko: Klasa:

KATEGORIE	PODEJMOWANIE AKTYWNOŚCI ARTYSTYCZNEJ	PUNKTACJA	Przedstawia inne propozycje - kreatywne myślenie	
			TAK	NIE
1 Śpiewanie i ćwiczenia mowy	a zaśpiewaj dowolną piosenkę, (czy potrafisz zaśpiewać ją inaczej? wymyśl inną melodię)	1 2 3 4 5 6	1	0
	b wypowiedz rymówkę, którą najlepiej znasz np.: <i>Ślimak, ślimak, pokaż rogi, dam ci sera na pierogi, jak nie sera, to kapusty, od kapusty będziesz tłusty.</i> (czy potrafisz ją inaczej zrytmizować? Spróbuj jeszcze raz).	1 2 3 4 5 6	1	0
	c ułóż do tej rymowanki melodię (spróbuj ułożyć jeszcze inną melodię?)	1 2 3 4 5 6	1	0
2 Granie na instrumentach	a wybierz z przygotowanych elementów i złącz dowolny instrument-zabawkę dziecięcą, poszukaj ciekawego brzmienia, (czy potrafisz odnaleźć inne ciekawe dźwięki? Podaj przykład:)	1 2 3 4 5 6	1	0
	b stwórz akompaniament do piosenki pt. <i>Zawsze razem</i> lub utworu muzycznego pt. <i>Menuet</i> L. Boccheriniego wykorzystując: bębenek, grzechotki, tamburyno, trójkąt, drewnianka itp., (zaproponuj inny akompaniament, aby wzbogacić ten utwór muzyczny?)	1 2 3 4 5 6	1	0
	c zagraj na instrumencie melodycznym np. na dzwonkach najlepiej jak potrafisz, (jak inaczej można zagrać na dzwonkach?)	1 2 3 4 5 6	1	0
	d za pomocą dowolnych instrumentów muzycznych zilustruj treść dzieła plastycznego np.: 3 propozycje (spróbuj zastosować inne możliwości? - jakieś efekty specjalne gestodźwięki?)	1 2 3 4 5 6	1	0
3 Słuchanie muzyki	a posłuchaj muzyki (<i>Poranek</i> E. Griega) - powiedz o czym może opowiadać? (czy ta muzyka może opowiadać o czymś innym? Podaj przykład:)	1 2 3 4 5 6	1	0
	b zatytułuj swoją opowieść, podaj jeszcze inny tytuł:/.....	1 2 3 4 5 6	1	0
4 Ruch przy muzyce	a zatańcz najlepiej jak potrafisz do prezentowanego utworu instrumentalnego pt. <i>Menuet</i> J.I. Paderewski (Czy potrafisz inaczej zatańczyć?)	1 2 3 4 5 6	1	0

Poziom twórczego potencjału: 1 - b. słabo, 2 - słabo, 3 - przeciętnie, 4 - dobrze, 5 - b. dobrze, 6 - doskonale

⁸⁰⁴ Opracowanie własne.

Przedstawia inne propozycje – kreatywne myślenie: 1 - wykazuje chęć poszukiwania, przedstawia inne możliwe rozwiązania; **0** - nie potrafi wskazać innego rozwiązania niż jedno.

Klucz:

Liczba punktów Poziom umiejętności		Kategorie: Stopień nasilenia	Śpiewanie i ćwiczenia mowy	Granie na instrumentach	Słuchanie muzyki	Ruch przy muzyce	Razem
Poziom wysoki	60-50	Doskonale	18-16	24-21	12-11	6	
		Bardzo dobrze	15-13	20-17	10-9	5	
Poziom średni	40-30	Dobrze	12-10	16-13	8-7	4	
		Przeciętnie	9-7	12-9	6-5	3	
Poziom niski	20-10	Słabo	6-4	8-5	4-3	2	
		Bardzo słabo	3-0	4-0	2-0	1	

Śpiewanie i ćwiczenia mowy, uczeń:

- 1- Nie podejmuje aktywności wokalne.
- 2- Z trudem podejmuje aktywność wokálną, śpiewając ujawnia braki pamięciowe. Próbuje rytmizować wyliczankę.
- 3- Śpiewa piosenkę popełniając błędy intonacyjne, pamięta zarys melodii piosenki. Wypowiada mało rytmicznie wyliczankę.
- 4- Śpiewa samodzielnie piosenkę, niewłaściwie reguluje oddech. Rytmizuje wyliczankę.
- 5- Śpiewa samodzielnie piosenkę, wykonuje ją poprawnie pod względem intonacyjnym. Tekst i melodia jest zgodna z oryginałem. Swobodnie rytmizuje wyliczankę.
- 6- Śpiewa piosenkę z ekspresją, rytmicznie porusza się. Wyrażnie i z ekspresją rytmizuje wyliczankę.

Granie na instrumentach, uczeń:

- 1- Nie podejmuje aktywności instrumentalnej.
- 2- Z trudem podejmuje aktywność instrumentalną, nie potrafi posługiwać się zabawkami dźwiękowymi oraz instrumentami perkusyjnymi.
- 3- Próbuje tworzyć prosty akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego, ma trudności z wyczuciem rytmu.
- 4- Tworzy prosty akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego, wykazuje brak pewności siebie, brzmienie instrumentu jest niedostosowane do słuchanej muzyki, często naśladuje innych.
- 5- Samodzielnie tworzy akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego, współgra z rytmem i melodią.
- 6- Tworzy akompaniament do dzieła plastycznego, piosenki lub utworu instrumentalnego z zastosowaniem ekspresji. Wykazuje bardzo dobre poczucie rytmu, próbuje tańczyć i śpiewać.

Słuchanie muzyki, uczeń:

- 0- Nie potrafi skoncentrować się na słuchanej muzyce, nie okazuje zainteresowania.
- 1- Wysłuchuje tylko niektóre charakterystyczne brzmienia.
- 2- Zastanawia się nad treścią słuchanego utworu muzycznego. Reaguje ruchem
- 3- Wyraża jednym słowem lub zdaniem treść słuchanego utworu muzycznego.
- 4- Tworzy krótką opowieść nt. słuchanego utworu muzycznego.
- 5- Tworzy różne historyjki nt. słuchanego utworu muzycznego. Wypowiada się w sposób ekspresyjny, wzbogaca swoją opowieść całym ciałem lub gestykuluje.

Ruch przy muzyce, uczeń:

- 1- Nie podejmuje aktywności ruchowej.
- 2- Próbuje poruszać się do muzyki, nie wyczuwa zmian tempa i dynamiki w utworze muzycznym.
- 3- Właściwie reaguje ruchem na zmiany tempa i dynamiki w utworze muzycznym.
- 4- Próbuje tańczyć, tworzy proste układy, koncentruje się na sobie.
- 5- Swobodnie ruchem improwizuje utwór muzyczny.
- 6- Swobodnie i świadomie tworzy układ taneczny, ruchy taneczne ciała są przemyślane, potrafi zagospodarować przestrzeń.

Źródło: J. Brzózka, K. Harmak, *Nasze „Razem w szkole”*, WSiP, Warszawa 2012. **Proponowane utwory muzyczne:** ⁸⁰⁵

1. *Menuet*, L. Boccherini (Cd 2-gra na instrumentach);
2. *Poranek*, ze suit *Peer Gynt* E. Griega (CD 13-słuchanie muzyki);
- Menuet*, J.I. Paderewski (Cd 19-taniec-improwizacja ruchowa).

⁸⁰⁵ Płytoteka szkolna, *Muzyka i piosenki od A do Z*, Wyd. DIDASKO 2011.

Załącznik 6.

ARKUSZ OBSERWACJI DZIAŁAŃ TWÓRCZYCH UCZNIA KL. I-III⁸⁰⁶

Imię ucznia, inicjał nazwiska: kl. Scenariusz zajęć nr

Kategorie:	Podejmowanie aktywności artystycznej		Punktacja					
Śpiewanie i ćwiczenia mowy	śpiewa poznaną piosenkę / a cappella,		1	2	3	4	5	6
	rytmizuje tekst (zdania, przysłowia, wyliczanki),		1	2	3	4	5	6
	układa melodię:	na dowolny temat,	1	2	3	4	5	6
		do rymowanki,	1	2	3	4	5	6
		do tekstu,	1	2	3	4	5	6
Granie na instrumentach	tworzy instrument, poszukuje ciekawego brzmienia,		1	2	3	4	5	6
	tworzy akompaniament do piosenki, słuchanego utworu muzycznego		1	2	3	4	5	6
	swobodnie improwizuje,		1	2	3	4	5	6
	tworzy ilustracje instrumentalne do:	wiersza,	1	2	3	4	5	6
		piosenki,	1	2	3	4	5	6
Słuchanie muzyki	dzieła plastycznego,		1	2	3	4	5	6
	wypowiada się nt. słuchanej muzyki,		1	2	3	4	5	6
	tworzy kompozycję plastyczną do muzyki,		1	2	3	4	5	6
	nadaje tytuł słuchanej muzyce,		1	2	3	4	5	6
Ruch przy muzyce	próbuję tworzyć tekst do utworu muzycznego,		1	2	3	4	5	6
	swobodnie interpretuje ruchem	piosenkę,	1	2	3	4	5	6
		utwór instrumentalny,	1	2	3	4	5	6
	tańcząc potrafi zagospodarować przestrzeń		1	2	3	4	5	6

Poziom skali: **1** - bardzo słabo, **2** - słabo, **3** - przeciętnie, **4** - dobrze, **5** - bardzo dobrze, **6** - doskonale.

Klucz: Podejmowanie aktywności artystycznej

Ilość punktów Poziom umiejętności		Podejmowanie aktywności artystycznej/ stopień nasilenia	Śpiewanie i ćwiczenia mowy	Granie na instrumentach	Słuchanie muzyki	Ruch przy muzyce
Poziom wysoki	108 - 73	Doskonale	30-26	36-31	24-21	18-16
		Bardzo dobrze	25-21	30-25	20-17	15-13
Poziom średni	72 - 37	Dobrze	20-16	24-19	16-13	12-10
		Przeciętnie	15-11	18-13	12-9	9-7
Poziom niski	36 - 0	Słabo	10-6	12-7	8-5	6-4
		Bardzo słabo	5-0	6-0	4-0	3-0

⁸⁰⁶ Opracowanie własne.

Kategorie:	Obserwowane zachowania							uwagi
Zaangażowanie w działania twórcze	zaciekawiony	1	2	3	4	5	6	
	aktywny	1	2	3	4	5	6	
	posiada wewnętrzną motywację	1	2	3	4	5	6	
	chętnie podejmuje ryzyko	1	2	3	4	5	6	
Umiejętność słuchania poleceń	koncentruje się na poleceniu	1	2	3	4	5	6	
	słucha wypowiedzi innych	1	2	3	4	5	6	
	zgłasza się do odpowiedzi	1	2	3	4	5	6	
	spontanicznie wypowiada się	1	2	3	4	5	6	
Umiejętność rozwiązywania problemów – myślenie kreatywne	konsekwentnie dąży do celu	1	2	3	4	5	6	
	proponuje oryginalne rozwiązania	1	2	3	4	5	6	
	podejmuje się ambitnych zadań	1	2	3	4	5	6	
	zaskakuje pomysłami	1	2	3	4	5	6	
Umiejętność współpracy w grupie/kształtowanie się więzi społecznych	pomaga słabszym	1	2	3	4	5	6	
	współpracuje w grupie	1	2	3	4	5	6	
	dominuje w grupie	1	2	3	4	5	6	
	łagodzi konflikty/nieporozumienia	1	2	3	4	5	6	

Poziom w skali: **1**- wcale, **2** - sporadycznie, **3** - czasami, **4** - często, **5** - bardzo często, **6** - zawsze.

Klucz : Obserwowane zachowania

Liczba punktów		Obserwowane zachowania/ stopień nasilenia	Zaangażowanie w działania twórcze	Umiejętność słuchania poleceń	Umiejętność rozwiązywania problemów – myślenie kreatywne	Umiejętność współpracy w grupie/kształtowanie się więzi społecznych
Poziom wysoki	102 - 65	Zawsze	24-21	24-21	24-21	24-21
		Bardzo często	20-17	20-17	20-17	20-17
Poziom średni	64 - 33	Często	16-13	16-13	16-13	16-13
		Czasami	12-9	12-9	12-9	12-9
Poziom niski	32 - 0	Sporadycznie	8-5	8-5	8-5	8-5
		Wcale	4-0	4-0	4-0	4-0

Obserwator:

..... miejsce:.....

Temat zajęć:.....

Załącznik 7.

HARMONOGRAM WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – KLASA EKSPERYMENTALNA „C” I KLASA KONTROLNA „B”

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, badacz, w trakcie trwania eksperymentu pedagogicznego rozłożonego na lata szkolne 2015-2018 współpracował i monitorował przebieg zajęć dodatkowych w obydwu klasach. Uczniowie z klasy eksperymentalnej i klasy kontrolnej, pod kierunkiem nauczyciela prowadzącego badania, uczestniczyli okazjonalnie w zajęciach dodatkowych wynikających z art. 42. *Karty Nauczyciela*. Zajęcia okazjonalne wynikały z przygotowania szkolnych akademii, uroczystości, imprez ujętych w planie pracy szkoły na dany rok szkolny.

Harmonogram współpracy uczniów klas I-III i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej Szkoły Podstawowej nr 3 z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego w Zespole Szkół Mistrzostwa Sportowego w Jastrzębiu-Zdroju.

l. p.	Przygotowanie uczniów do imprez szkolnych – działania okazjonalne	Czas realizacji/ miesiąc	Klasa eksperymentalna „c”			Klasa kontrolna „b”		
			Lata szkolne 2015-2018					
			Kl. I.	Kl. II.	Kl. III.	Kl. I.	Kl. II.	Kl. III.
1	Ślubowanie klas pierwszych	X	x			x		
2	Realizacja projektu edukacyjnego „Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem	X	x			x		
3	Apel – Dzień Niepodległości	XI	x	x	x	x	x	x
4	Bajkowy tydzień	XI		x			x	
5	Jasełka	XII			x			x
6	Karnawałowe zabawy	II	x	x	x	x	x	x
7	Warsztaty muzyczno-teatralne	III, VI		x			x	
8	Apel „Dzień Ziemi”	IV	x	x	x	x	x	x
9	„...Jak skowronek” Międzyszkolny Konkurs Piosenki Dziecięcej.	V		x			x	
10	Widowisko teatralne „Brzydkie kaczątko”	VI		x			x	
11	Apel – „Śpiewamy o Polsce” - polskie symbole narodowe	V			x			x
12	Przedstawienie teatralne „ Królewna Śnieżka”	VI			x			x

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 8.

HARMONOGRAM ZAJĘĆ LEKCYJNYCH I POZALEKCYJNYCH W KLASIE EKSPERYMENTALNEJ, W TRZYLETNIM CYKLU KSZTAŁCENIA W LATACH SZKOLNYCH 2015-2018⁸⁰⁷

kl. I „c” 2015/2016	Poniedziałek	wtorek	środa	czwartek	piątek
1. 8: 00-8:45	zajęcia muzyczne	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zajęcia komputerowe	zaj. zintegr.
2. 8:50-9:35	zaj. zintegr.	j. angielski	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zajęcia plastyczne
3. 9:45-10:30	zaj. zintegr.	religia	zaj. zintegr.	j. angielski	wychowanie fizyczne
4. 10:35-11:20	wychowanie fizyczne	zajęcia zintegrowane	zaj. zintegr.	WF/taniec towarzyski	zaj. zintegr.
5. 11:35-12:20	religia	twórcze warsztaty muzyczne		zaj. zintegr.	twórcze warsztaty muzyczne

kl. II „c” 2016/2017	Poniedziałek	wtorek	środa	czwartek	piątek
1. 8: 00-8:45	zaj. zintegr.	zajęcia muzyczne	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	
2. 8:50-9:35	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.
3. 9:45-10:30	zajęcia komputerowe	zaj. zintegr.	WF /taniec towarzyski	j. angielski	religia
4. 10:35-11:20	zaj. zintegr.	zajęcia plastyczne	zaj. zintegr.	religia	zaj. zintegr.
5. 11:35-12:20	wychowanie fizyczne	wychowanie fizyczne	j. angielski	twórcze warsztaty muzyczne	wychowanie fizyczne
6. 12:35-13:20	twórcze warsztaty muzyczne				

Kl. III „c” 2017/2018	Poniedziałek	wtorek	środa	czwartek	piątek
1. 8: 00-8:45	Zajęcia muzyczne	religia	zaj. zintegr.	Twórcze warsztaty muzyczne	twórcze warsztaty muzyczne
2. 8:50-9:35	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zajęcia komputerowe	wychowanie fizyczne	zaj. zintegr.
3. 9:45-10:30	WF/taniec towarzyski	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.	religia
4. 10:35-11:20	zaj. zintegr.		j. angielski	zaj. zintegr.	j. angielski
5. 11:35-12:20	zajęcia plastyczne		wychowanie fizyczne	zaj. zintegr.	zaj. zintegr.

Sale lekcyjne, w których odbywały się zajęcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów z klasy eksperymentalnej:

Zajęcia lekcyjne	numer sali
zajęcia zintegrowane	22
zajęcia plastyczne	22
zajęcia muzyczne	22
religia	22
język angielski	22
twórcze warsztaty muzyczne	22
wychowanie fizyczne	sala gimnastyczna
wychowanie fizyczne/taniec towarzyski	25
zajęcia komputerowe	26

⁸⁰⁷ Opracowanie własne w oparciu o plan pracy szkoły, dziennik lekcyjny klasy I „c”, II „c”, III „c” w latach szkolnych 2015-2018, ZSMS Jastrzębie-Zdrój.

Załącznik 9.

TEMATYKA TWÓRCZYCH ZAJĘĆ MUZYCZNYCH I ZINTEGROWANYCH PODDANYCH OBSERWACJI W RAMACH REALIZACJI PROGRAMU INNOWACYJNEGO „TWÓRCZE WARSZTATY MUZYCZNE” W LATACH SZKOLNYCH 2015-2018

Kl. I „c” rok szkolny 2015/2016

Lp.	miesiąc	Temat zajęć
1	październik	Realizacja projektu edukacyjnego: <i>Przyjaźnię się z Fryderykiem Chopinem</i> – improwizacje ruchowe do muzyki F. Chopina. Wprowadzenie nauki gry na flażolecie.
2	listopad	Rytmizowanie przysłów o jesieni i zimie. Utrwalenie poznanych piosenek: <i>Jesień, Jabłka, Wiewióreczka</i> . Zabawy muzyczne, improwizacje ruchowe.
3	grudzień	Nauka pastorałki „Grudniowe noce” improwizacja ruchowa i instrumentalna utworu. Tworzenie akompaniamentu instrumentów perkusyjnych do polskich kolęd, m.in. „Przybieżeli...”
4	styczeń	W zimowej krainie. Tworzenie opowiadania do muzyki instrumentalnej. Improwizacje ruchowe z rekwizytami do piosenki: „Kolorowy śnieg”. Nauka piosenek na uroczystość „Dnia Babci i Dnia Dziadka”.
5	luty	Swobodne improwizacje instrumentalne na temat różnych zjawisk atmosferycznych - warunki pogodowe. Wykonywanie instrumentów z materiałów nieużytkowych.
6	marzec	Zabawy muzyczne, poszukiwanie ciekawych rytmów. „Ad libitum”. Tworzenie i zapisywanie wzorów rytmicznych.
7	kwiecień	Powtórzenie i utrwalenie poznanych piosenek. Improwizacje ruchowe. Ilustracja plastyczna do słuchanej muzyki instrumentalnej E. Griega „W grocie króla gór”.
8	maj	Przygotowanie przedstawienia „Brzydkie kaczątko” do baśni H.Ch. Andersena. Swobodne wypowiedzi, na temat słuchanych części utworu E. Griega Suita „Peer Gynt”. Tworzenie opowiadań.

Źródło: opracowanie własne.

Kl. II „c” rok szkolny 2016/2017

Lp.	miesiąc	Temat zajęć
1	październik	Jesienne inspiracje. Ilustracja plastyczna do muzyki A. Vivaldiego „Cztery pory roku - „Jesień”.
2	listopad	Nauka polskiego tańca narodowego – polonez.
3	grudzień	Doskonalenie gry na flażolecie - kolędy
4	styczeń	Nauka piosenki „Zimowy taniec”- improwizacje ruchowe i instrumentalne.
5	luty	Tworzenie ilustracji dźwiękowych z zastosowaniem instrumentów perkusyjnych - zestaw K. Orffa- scenki sytuacyjne / na wsi, w mieście, nad morzem, w lesie/
6	marzec	Inscenizacja słowno – muzyczna do wierszy L.J. Kerna „Konik polny i mrówka”. Przygotowanie do udziału w konkursie.
7	kwiecień	Śpiewanie piosenek o wiosnie. Tworzenie melodii do haseł, tekstów, wierszy o tematyce ekologicznej. Improwizacje ruchowe. W pszczelej rodzinie. Słuchanie i malowanie ilustracji plastycznej do utworu „Lot trzmiela” N. Rimski-Korsakow.
8	maj	Ilustracja plastyczna do utworu muzycznego A. Chaczaturiana „Taniec dziewcząt” z baletu „Gajane”.

Źródło: opracowanie własne.

Kl. III „c” rok szkolny 2017/2018

Lp.	miesiąc	Temat zajęć
1	październik	Rytmizowanie przysłów o jesieni. Próba tworzenia melodii. Ilustracja dźwiękowa do wiersza pt. „Grzyby” J. Brzechwy. Doskonalenie gry na flażolecie.
2	listopad	Słuchanie i tworzenie opowiadania do utworu pt. „Gnom” M. Musorgski. Improwizacje ruchowe. Przygotowanie przedstawienia jasełkowego „Światłość w ciemności świeci”.
3	grudzień	Improwizacja ruchowa i ilustracja plastyczna do Etiudy Ges-dur tzw. „Motyl”. Instrumentacja wiersza, bajki I. Krasickiego „Lew i zwierzęta”.
4	styczeń	Kompozycja plastyczna do słuchanego utworu muzycznego A. Vivaldiego „Cztery pory roku” – „Zima” cz. II.
5	luty	Improwizacje ruchowe i instrumentalne do muzyki afrykańskiej. / „Opowieść zimowa”, malowanie kredą- tworzenie tekstu do słuchanej muzyki.
6	marzec	Układanie melodii do wierszyków o znakach interpunkcyjnych. Przygotowanie inscenizacji słowno-muzycznej do wiersza L.J. Kerna „Dziura”- grupowa i indywidualna recytacja tekstu w rytmie rapu.
7	kwiecień	Przygotowanie apelu z okazji obchodów 100-rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości. Śpiewanie pieśni o Polsce i fladze polskiej.
8	maj	Przygotowanie przedstawienia „Królewna Śnieżka”. Występ z okazji „Dnia Matki” i „Dnia Dziecka”.

Źródło: opracowanie własne.

Załącznik 10.

AUTORSKIE SCENARIUSZE ZAJĘĆ ZINTEGROWANYCH, ZAJĘĆ MUZYCZNYCH I TWÓRCZYCH WARSZTATÓW MUZYCZNYCH PRZEZNACZONYCH DLA UCZNIÓW KL. I, II i III

Scenariusz zajęć zintegrowanych w zakresie aktywnego słuchania muzyki – działalność instrumentalna

TEMAT: Muzyka ilustracyjna czynnikiem stymulującym aktywność dziecka.

CEL GŁÓWNY: kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania i tworzenia muzyki.

CZAS TRWANIA: 90 minut

CELE OGÓLNE:

- rozwijanie pamięci i wyobraźni muzycznej,
- rozwijanie umiejętności uważnego słuchania, zwiększenie energii, przywrócenie naturalnej aktywności życiowej i motywacji do działania,
- wyzwolenie spontaniczności uczniów,
- kształtowanie umiejętności dostrzegania zjawisk pogodowych występujących w przyrodzie,
- rozwijanie poczucia rytmu,
- reagowanie na zmiany tempa,
- kształtowanie umiejętności gry na instrumencie.

CELE OPERACYJNE, uczeń :

- potrafi zaśpiewać powitankę i piosenkę,
- gra na flażolecie poznany utwór muzyczny,
- wykonuje pracę techniczną zgodnie z poleceniem (rekwizyt – muzyczny instrument),
- dostrzega charakterystyczne cechy pór roku,
- rozwija wyobraźnię i aktywność twórczą poprzez aktywny udział w zabawach,
- potrafi zilustrować ruchem słuchany utwór muzyczny,
- dostrzega dynamikę i reaguje ruchem na zmiany tempa,
- wykorzystuje instrumenty perkusyjne m.in. marakasy, drewnienka, trójkąty, tamburyn oraz przedmioty codziennego użytku, tworząc akompaniament do utworu muzycznego,
- tworzy instrument wielofunkcyjny (kapelusz),
- tworzy ilustracje muzyczne – poszukuje ciekawego brzmienia,
- rozwija umiejętność współpracy w zespole,

METODA:

- czynna: ćwiczenia ruchowe, wykonanie pracy technicznej, gra na instrumentach,
- słowna: polecenia, rozmowa z dziećmi,
- percepcyjna: aktywne słuchanie muzyki.

FORMY PRACY:

- indywidualna, w grupach, z całą klasą
- ustawienie stolików: 4 grupy po 6 osób

POMOCE: odtwarzacz, nagrania utworów muzycznych na płycie CD;

muzyka:

- Vivaldi: *Cztery pory roku: Wiosna cz. I-Allegro, Lato cz. III- Presto, Jesień cz. I, Allegro, Zima cz. II- Largo*,
- M. Musorgski: *Taniec kurcząt w skorupkach*,
- J. Strauss: *Polka Pizzicato*,
- N. Rimski-Korsakow: *Lot trzmiela*,
- C. Saint-Saënsa: *Kukulka w głębi lasu*,
.....
- koperta z zadaniami dla każdej grupy,
- 4 pudełka z różnymi materiałami o ciekawym brzmieniu (np. szeleszczące folie, kulki siarkowe „Knall Balls”, pudełka, zabawki, ptaszek na wodę itp.
- 4 pudełka z instrumentami po 6 sztuk (trójkąty, grzechotki, tamburyna, drewnianka),
- klej, piórniki,
- „skrzynka skarbów”- (kolorowe talerzyki w barwach pór roku- zielone, żółte, wielokolorowe, niebieskie, papierowe elementy- symbole poszczególnych pór roku, paski bibuły, gumeczki recepturki).

PRZEBIEG ZAJĘĆ

CZĘŚĆ WSTĘPNA:

Powitanie:

-Dzieci stoją na środku sali tworząc koło- ćwiczą śpiewanie samogłosek: A..., O..., E..

-zaśpiewanie powitanki:

Dzień dobry, witamy, bez taty i bez mamy,

Dzień dobry, witamy, na koncert zapraszamy.

-Przypomnienie poznanych piosenek:

„Pory roku”

1. *Cztery pory roku, to karuzela,
roztańczony świat swoje barwy zmienia
I nie wiadomo jak,
każda wiosna nam dodaje lat.*

2. *Wiosna się zieleni i kwitną sady,
lato złoci się, pachnie owocami.
liść, rudy spadnie z drzew,
białą drogą przyjdzie pierwszy śnieg.*

/ uczniowie siadają w ławeczkach/

Utrwalenie piosenki” „Przyszła wiosna do niedźwiedzia” / uczniowie grają na flażoletach.

CZĘŚĆ GŁÓWNA:

- Dzisiaj na zajęciach, będziemy bawić się w poszukiwaczy. Będziemy szukać zimy, wiosny, lata, jesieni. Przypomnimy jak powinna wyglądać każda pora roku we właściwym dla niej kalendarzowym miejscu.

-Jak według was powinna wyglądać „prawdziwa” zima?, wiosna?... (*swobodne wypowiedzi uczniów*).

1. ODGŁOSY PRZYRODY:

-Posłuchaj i odgadnij, jaka to może być pora roku? (*nauczyciel odtwarza nagrania: charakterystyczne odgłosy wiosny, lata, jesieni, zimy*).

2. ILUSTRACJA INSTRUMENTALNA DO OPOWIADANIA

/każda grupa otrzymuje kopertę z zadaniem. (wiosna, lato, jesień, zima)/

-za pomocą różnych instrumentów, przyborów itp. spróbujcie wywołać, odgłosy, które można usłyszeć w poszczególnych porach roku. */praca w czterech grupach/*

- ustalcie między sobą, który instrument będzie wybrzmiewał dane zjawisko pogodowe i w jaki sposób to przedstawisz;

/-uczniowie otrzymują pudełka z różnymi skarbami, instrumentami/

Wiosną: słoneczko, śpiew ptaków, klekot bociana, kukulka;

Latem: brzęczące owady- pszczoły, na łące pasące się owce, krowy, letnia burza (deszcz, grzmoty, grad, wiatr, chlupot wody, tęcza (*westchnienie wszystkich dzieci*);

Jesienią: szelest liści, kruki, (kr-r), wrony (ka-a), wiatr, deszczyk- kapuśniaczek;

Zimą: gwiżdżący wiatr, skrzypienie śniegu, tupanie, kulig- dzwonki sań, strzelające iskry (kulki siarkowe);

/Próba brzmienia poszczególnych zjawisk i odgłosów przyrody./

/Nauczyciel lub wybrany uczeń czyta opowiadania, dzieci tworzą ilustracje instrumentalnie i głosowo./

Teksty dla uczniów poszczególnych grup:

Grupa I.

Zbliża się wiosna, dni są coraz dłuższe i cieplejsze. **Słoneczko** (np. trójkąt), zaczyna coraz bardziej przygrzewać. Na bezlistnych jeszcze gałęziach, swoje gniazda, zaczynają budować, pięknie śpiewające **ptaki (...)**. Nawet bociany już powróciły z dalekiej podróży, oznajmiając swoje zadowolenie radosnym **klekotem (...)**. A z pobliskiego lasu dochodzą wszystkim już znane odgłosy pana **kukulki (...)**.

Grupa II.

Jest już lato, słońce mocniej grzeje. Pasterz na łące pasie swoje domowe zwierzęta: **owce (...), krowy (...)**. Wokół słychać **brzęczące owady (...)**, to z pewnością pszczoły, które pośpiesznie zbierają słodki nektar. Na niebie pojawiły się ciemne chmury. Nadciąga **burza (...)**, z oddali dochodzą stłumione **grzmoty (...)**. **Nagle** zerwał się **porywisty wiatr (...)**. Zaczyna padać. Najpierw pojedyncze **krople (...)**. **To chyba grad**. Czasami tak się dzieje, gdy temperatura powietrza, wysoko w chmurach spadnie poniżej zera. Nagle luną **deszcz (...)** – **ale leje! Jak z cebra! (...)**. Powoli przestaje, **padać (...)**, **deszcz pada** jednostajnie i coraz słabiej, coraz ciszej. **Woda (...)** strumykami spływa do kanałów, O! tam, w czerwonych kaloszkach bawi się mały chłopczyk, wesoło **rozchlapuje (...)** wodę w kałuży. Z pewnością mama nie będzie zachwycona. Stopniowo wypogadza się. Wyjrzało **słoneczko (...)**, a na niebie pojawiła się piękna, kolorowa **tęcza (...)**.

Grupa III.

Liście na drzewach zmieniają kolory, delikatnie szeleszcząc opadają na ziemię (...). Ileż radości (...) mają dzieci, które wesoło bawią się w **szeleszczących liściach (...)**. Z oddali dochodzą głosy ptaków takich, jak: **kruki (...)** i **wrony (...)**, które przyleciały już do nas na zimę. Zrobiło się chłodniej, wieje zimny północny **wiatr (...)**. Po jakimś czasie wiatr cichnie (...), pada drobny „**kapuśniaczek**” (...).

Grupa IV.

Nadchodzi zima. Za oknem sypie śnieg, **wieje (...)** i **gwizdże wiatr(...)**. Chyba słychać **dzwonki śniegu (...)**. Ktoś się zbliża. Skrzypi **śnieg pod nogami (...)**. Słychać **kroki (...)**, **tupanie (...)**. Może to Mikołaj idzie z prezentami do wszystkich grzecznych dzieci? W kominku palą się drwa, **strzelają iskry (...)**, a po izbie rozchodzi się zapach choinki i domowego, przytulnego ogniska.

- odkładamy do pudełek wszystkie materiały
- Zapraszam wszystkich na środek sali, siadamy na dywanie.
- Przyniosłam do klasy „TAJEMNICZĄ SKRZYNKĘ” w której „COŚ” jest uwięzione. Jak myślicie co w środku ukrywa TAJEMNICZA skrzynka? /*pory roku*/

3. KAPELUSZE

- Oprócz dźwięków, po czym jeszcze można rozpoznać porę roku? /*po barwach*/
- Przygotujemy kapelusze w odpowiednich kolorach i przyozdobimy je różnymi elementami. /*rozdanie kolorowych talerzyków i szablonów, dzieci przyozdabiają talerzyki, przywiązują gumeczki recepturki, zawieszają bibułę – praca indywidualna*/
- zakładamy kapelusze

4. IMPROWIZACJA INSTRUMENTALNA Z UTWOREM MUZYCZNYM

/A. Vivaldi- Cztery pory roku. Każda grupa otrzymuje inny zestaw instrumentów perkusyjnych: 6 trójkątów, 6 par grzechotek, 6 par drewniaków, 6 sztuk tamburyn.

- wzbogacimy instrumentalnie wszystkie cztery pory roku. Zaczniemy od wiosny..., itd. Każda grupa za pomocą instrumentów tworzy rytmiczną improwizację. Gdy zmieni się pora roku- improwizuje kolejna grupa dzieci.

- Aby pory roku wiedziały jak mają po sobie następować, będzie potrzebna obecność **dyrygenta**, kto chciałby pełnić rolę dyrygenta? Orkiestra przygotowana- to gramy!

/ improwizacja instrumentalna do Czterech pór roku A. Vivaldiego/

5. IMPROWIZACJA Z WYKORZYSTANIEM GESTODŹWIĘKÓW LUB INNYCH PRZEDMIOTÓW

- Czy bez instrumentów też można grać? W jaki sposób?

- „**Taniec kurcząt w skorupkach**”,- ilustracja rytmiczno-ruchowa- gestodźwięki

- „**Polka Pizzicato**”, (wykorzystanie do grania kapelusza wykonanego z papierowego talerzyka)

- „**Lot trzmiela**”,(studenci grają na łyżkach, dzieci otrzymują patyczki(cienki, grube)- poszukują sposobu grania na kapeluszu wykorzystując jego elementy

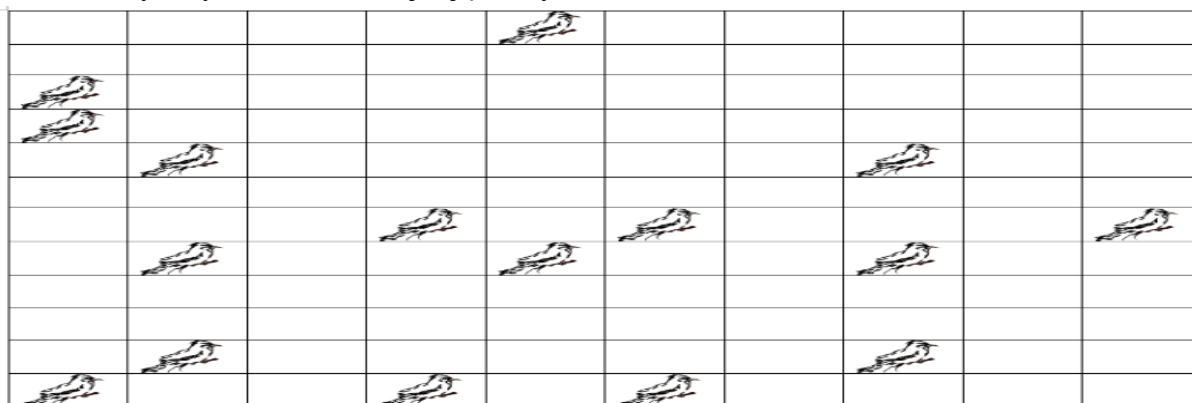
- jak zatytułowałbyś ten utwór muzyczny?

CZĘŚĆ KOŃCOWA:

6. ZABAWA WYCISZAJĄCA:

- poszukiwanie kukulki w utworze muzycznym C. Saint-Saënsa, „**Kukulka w głębi lasu**”
/wybrane propozycje/

- Dzieci stoją lub siedzą w kole, wszyscy zdejmują kapelusze-podczas słuchania utworu osoba stojąca w kole zgodnie z dźwiękami, wskazuje po kolei na każde dziecko, ten na kogo wypadnie „kukanie” kukulki, zostaje kukulką-zakłada kapelusz. Zabawa trwa do skończenia utworu muzycznego. Uczniowie mogą zliczyć ile razy usłyszeli „kukanie”
- lub sprawdzić komu najczęściej udało się zostać „kukulka”
- Dzieci otrzymują szablon z kilkoma kukulkami (słuchając utworu muzycznego - zaznaczają (dowolnym symbolem), odnajdują „ukryte kukulki”.



Opracowanie własne. Szablon do aktywnego słuchania muzyki.

6. PODSUMOWANIE ZAJĘĆ, słowna ocena aktywności uczniów, porządkowanie sali.

Scenariusz zajęć **muzycznych** – twórcza aktywność plastyczna

TEMAT: Jesienne inspiracje przy dźwiękach muzyki A. Vivaldiego „Cztery pory roku” – Jesień.

CEL GŁÓWNY: kształcenie wrażliwości słuchowej

CZAS LEKCJI: 45 min.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- tworzenie improwizacji słownych – rytmicznych i ruchowych,
- tworzenie akompaniamentu do utworu, muzycznego A. Vivaldiego „Cztery pory roku”, cz. I „Jesień”, z instrumentów-zabawek samodzielnie wykonanych,
- wykonywanie instrumentów zabawek - poszukiwanie ciekawego brzmienia,
- tworzenie akompaniamentem do piosenki wykonanymi przez siebie instrumentami,
- słuchanie muzyki A. Vivaldiego „Jesień” cz. I i III,
- tworzenie ilustracji instrumentalnej do wiersza T. Różewicza „Jesień”,
- rozwijanie wyobraźni twórczej,
- wykonanie pracy plastycznej inspirowanej muzyką.

CELE OPERACYJNE, uczeń:

- rytmizuje poznany tekst,
- tworzy akompaniament do słuchanej muzyki A. Vivaldiego „Cztery pory roku”,
- potrafi wykonać ciekawy instrument z materiałów wtórnego użytku,
- uważnie słucha utworu muzyczny, wypowiada się na jego temat,
- potrafi umuzyczyć treść wiersza,
- wykonuje pracę plastyczną.

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- odtwarzacz, nagrania utworów muzycznych na płycie CD;
- muzyka: A. Vivaldiego „Cztery pory roku” – „Jesień” cz. I i III,
- odgłosy przyrody,
- efekty dźwiękowe: wróble, gawrony, żurawie, zamykanie liści, wiatr, deszcz,
- wiersz T. Różewicza „Jesień”,
- różnego rodzaju przedmioty codziennego użytku m.in. kubeczki, pudełeczka, opakowania, woreczki foliowe, papierowe talerzyki, plastikowe rurki, np. ryż, kasza, piasek, koraliki, kasztany, kamyczki, do wypełnienia pojemników itp.), kartki papieru, kredki - pastele.

METODY: słowne - pogadanka, praktyczne- działalność uczniów

FORMY PRACY: indywidualna, grupowa.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Nasłuchiwanie odgłosów z otoczenia, rozpoznawanie i naśladowanie, (wypowiedzi dzieci na temat usłyszanych odgłosów: były głośne ,ciche, długie-krótkie, wysokie - niskie, szybkie - wolne)

2. Wyobraź sobie, że jesteś w parku lub w lesie, co słyszysz? (szum drzew, liści, śpiew ptaków itp.)
3. Wysłuchaj odgłosów lasu (nagranie Cd , dzieci zgadują charakterystyczne leśne odgłosy).
4. Zamknij oczy i pomyśl – pada deszczyk - co wtedy słyszysz? (dzieci naśladują głosem padające krople: kap..., kap..., sz sz..., pada deszszszszsz, plum, plim....).
5. Praca indywidualna – wykonanie własnego instrumentu muzycznego.
6. Ilustrowanie odgłosów deszczowej pogody za pomocą wykonanych przez siebie instrumentów.
7. Ilustrowanie treści wiersza T. Różewicza pt. „Jesień”, za pomocą głosu i za pomocą instrumentów (własnych i szkolnych). Podział uczniów na grupy:

I grupa – ilustracje głosowe,

II grupa uczniowie tworzą ilustracje instrumentalne – później zamiana.

„Jesień”

Deszcze za oknami przelatują,	szsz....., kap....
Kasztany spadają, pękają,	pac, pac....
chłopcy ze szkoły biegną	tup, tup...
z wesołym krzykiem roztrzaskują wodę.	chlap, chlap, hej!
 Bociany odleciały,	 kle, kle... (coraz ciszej)
tylko wróbel nastroszony,	ćwir, ćwir....
czarny jak mały kominiarz,	
czeka na okruszyny chleba- słońca.	pi ...,pi ...,pi..
Wieczorami mgły się włóczą	uuu,...aaaa,... mgła. Aaa...
po ulicach.	
Idzie zima!	

8. Słuchanie piosenki „ Jesień”- próba śpiewania refrenu.
9. Improwizacja ruchowa do muzyki „ Cztery pory roku” „Jesień” cz. I.
10. Wykonanie pastelami pracy plastycznej inspirowanej muzyką A. Vivaldiego, „Jesień” cz. III.
11. Porządkowanie stanowisk pracy, tworzenie wystawy, wypowiedzi uczniów na temat wykonach prac plastycznych.
12. Podsumowanie zajęć.

Scenariusz **twórczych** warsztatów **muzycznych** w zakresie rozwijania twórczej wyobraźni muzycznej

TEMAT: W zimowej krainie.

CEL GŁÓWNY: kształcenie wyobraźni twórczej

CZAS LEKCJI: 90 min.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- tworzenie improwizacji głosowych, słownych i rytmicznych, ruchowych,
- słuchanie muzyki A. Vivaldiego: odbiór dzieła sztuki - uwrażliwienie na piękno przyrody,
- umiejętność wyrażania swoich uczuć, przeżyć i wyobrażeń,
- dostrzeganie nietypowych rozwiązań,
- umacnianie w uczniach ich kreatywnego, indywidualnego podejścia do tematu,
- wyrażanie ruchem, tańcem i gestem uczuć związanych z dziełem (plastycznym, poetyckim, muzycznym)
- nauka piosenki „Kolorowy śnieg”

CELE OPERACYJNE, uczeń:

- potrafi tworzyć improwizacje głosowe i ruchowe do słuchanej muzyki elektronicznej,
- słucha i wyobraża sobie zimową krainę,
- wypowiada się na temat słuchanej muzyki,
- próbuje tworzyć ciekawe, zimowe opowieści,
- potrafi zaśpiewać refren piosenki
- tworzy akompaniament za pomocą instrumentów perkusyjnych,
- tworzy improwizacje ruchowe,
- wykonuje pracę plastyczną do słuchanej muzyki.

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- utwory instrumentalne A. Vivaldi „Zima” cz. I, II., C. Debussy „Tańczący śnieg” z cyklu „Kąsik dziecięcy.”
- muzyka elektroniczna B. Mazurek „ W lodowej krainie” z cyklu „Sny dziecięce”
- nagrania: „odgłosy zimy”- rozpoznawanie źródeł dźwięku,
- piosenka „Kolorowy śnieg”, sł. L.J. Kern,
- „skrzynia wyobraźni”, (pudełko, z którego uczniowie „wyciągają” swoje pomysły)
- folia malarska,
- rekwizyty: paski kolorowej bibuły w barwach (zielony, czerwony, liliowy, beż),
- ilustracja zimowego krajobrazu,
- instrumenty perkusyjne lub własnego wykonania,
- wiersz, W. Osuchowska-Orłowska „Pierwszy śnieg”.

METODY: metody aktywizujące: stymulacja twórczego rozwoju: stwarzanie sytuacji problemowej, nagradzanie nietypowych rozwiązań (ocena słowna, pochwała), inspiracja różnymi dziełami sztuki jak muzyka, literatura, poezja, malarstwo, taniec,

FORMY PRACY: indywidualna, grupowa

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Uczniowie *siedzą na dywanie w kręgu, słuchają wiersza W. Osuchowskiej - Orłowskiej*

„Pierwszy śnieg”

Śnieg przyszedł wczesnym rankiem:
wszyscy jeszcze spali,
miał na nogach puchate, śnieżnobiałe boty
i powiewał na wietrze jego biały szalik,
a stąpał bezszelestnie - jak to robią koty.
W białe, miękkie futerko otulony cały,
w białej czapce na głowie, w białych rękawicach,
białą, puchatą łapka - robi białe czary...
I nagle... tak jak z bajki, cała okolica!
Wszystko się wybieliło,
wszystko pięknie zaśnieżyło,
wszystko się odmieniło!
Białe są dachy,
na wróble strachy,
białe ogrody i samochody,
białe ulice i kamienice, białe podwórka
i buda Burka,
białe sny dzieci,
księżyc białe świeci,
biały przystanek.
Biały poranek.

uczniowie wypowiadają się na temat słuchanego wiersza:

- Co zmieniło się gdy spadł pierwszy śnieg?

2. Dzisiaj wybieramy się do „zimowej krainy” pełnej śniegu i lodu. Jak może wyglądać taka kraina? Co nam najbardziej będzie potrzebne na wyprawę do zimowej krainy? Przygotowałam „skrzynię pomysłów”, w niej znajduje się wszystko to, co może się nam przydać.
3. Uczniowie „wyciągają” pomysły ze „skrzyni wyobraźni”. Każde dziecko zastanawia się, co może z niej „wyjąć”. Chętna osoba w milczeniu podchodzi do skrzynki i „na niby” wyciąga swój pomysł – demonstruje go innym dzieciom (ruchem, odgłosami, mimiką twarzy itp.), pozostali uczniowie odgadują, co ma myśleć.

Dzieci podają swoje propozycje, gromadzą słownictwo dotyczące pogody, zjawisk atmosferycznych, ubioru, odgłosów przyrody, zimowego sprzętu itp.

4. Słuchanie muzyki elektronicznej B. Mazurek „W lodowej krainie”. O czym może opowiadać taka muzyka?

- Uczniowie nadają tytuł słuchanej muzyce,
- tworzą improwizacje ruchowe z „przedmiotem, który jest dla niego najbardziej przydatny”
- układają opowiadania i wzbogacają opowieści instrumentami perkusyjnymi.

5. Słuchanie utworów A. Vivaldiego „Cztery pory roku” cz. I, II. Porównanie utworów B. Mazurka „W krainie lodu” i „Zima” cz. II A. Vivaldiego”.

- Czym różnią się obydwie utwory?
- Która muzyka sprawia wrażenie zimniejszej? Która cieplejszej? Dlaczego?
- Jakie środki muzyczne zastosowali kompozytorzy do przedstawienia krajobrazu zimowego ? (rodzaj instrumentu, barwa brzmienia, dźwięki łagodne, ostre itp.).

6. Czy śnieg może być „kolorowy”

- zapoznanie uczniów ze słowami piosenki „ Kolorowy śnieg”,
- rytmiczna recytacja tekstu piosenki „ Kolorowy śnieg”,
- improwizacja ruchowa wiersza (dzieci dzielą się na cztery grupy, każda z nich otrzymuje jeden kolor bibuły. Uczniowie przedstawiają ruchem poszczególne zwrotki wiersza.

„Kolorowy śnieg”

Czy wam nie przyszło nigdy do głowy,
Że śnieg powinien być kolorowy?

Albo zielony, albo czerwony,

Liliowy albo beż.

Śnieg ten lepiłoby się wspaniale,
A bałwan biały nie byłby, ale

Albo zielony, albo czerwony,

Liliowy albo beż.

Śnieżki tak samo w zimowej porze

Byłyby wtedy w jakimś kolorze:

Albo zielony, albo czerwony,

Liliowy albo beż.

Bardzo kolory by się przydały

A tu tymczasem wciąż pada biały,

Biały, bielutki, miękki, mięciutki,

Świeży, świeżutki śnieg.

7. Zabawa ruchowa z „kolorowym śniegiem”

- Nauczyciel rozkłada folię, każdy uczeń chwyta za jej brzeg, delikatnie nią „faluje?” (w tle rozchodzi się muzyka A. Vivaldiego „Zima cz. II.)

8. Próba zaśpiewania piosenki „ Kolorowy śnieg”. Podczas śpiewania refrenu uczniowie wrzucają na folię zwinięte kulki bibuły w kolorze zielonym, czerwonym, liliowym i beżowym. Zgodnie z tekstem dorzucają białe kulki bibuły – delikatnie podrzucają na folii, śpiewają piosenkę.
9. Wykonanie pracy plastyczno-technicznej. Malowanie pastelami kolorowego tła. Wydzieranie „kółek” z białego arkusza papieru, naklejanie bałwanka na barwnej kartce.
10. Wystawa prac, wspólne omówienie wytworów uczniów. Podsumowanie zajęć. Porządkowanie stanowisk pracy.

Załącznik 11.

REJESTR ZGROMADZONEJ DOKUMENTACJI PODDANEJ ANALIZIE⁸⁰⁸

I WYTWORY PRAC DZIECI

Prace plastyczne – związane z podejmowanym tematem muzycznym w trakcie zajęć:

- a) przekład znaczeniowy języka muzyki na język plastyki,
- b) przekład znaczeniowy języka plastyki na język muzyki,
- c) zastosowanie różnych technik plastycznych.

Zapisy swobodnych wypowiedzi dzieci – w kl. I (dokument sporządzony przez nauczyciela, w kl. II i III samodzielnie):

- a) zapisy kredą na tablicy (zdjęcia),
- b) zapisy na czystych kartkach papieru,
- c) zapisy w liniaturze zeszytu.

Rejestracja wideo – dotyczyła wycinka zajęć kształcenia zintegrowanego pod kątem ekspresji

twórczej w zakresie podejmowanej aktywności artystycznej:

- a) śpiewanie /solowe, grupowe/,
- b) granie na instrumentach muzycznych i przedmiotach dźwiękotwórczych (instrumenty szkolne, zabawki dźwiękowe, instrumenty wykonane m.in. z materiałów naturalnych i przemysłowych, papier, folie, patyczki itp.),
- c) słuchanie muzyki (aktywne) / nadawanie tytułu słuchanej muzyce itp.,
- d) ruch / interpretacja/taniec przy muzyce, płąsy.

Poddano analizie:

- a) zachowania dzieci,
- b) umiejętność współpracy, relacje między członkami w grupie (kto był liderem, kto był wykonawcą, kto się wycofał, kto przeszkadzał itp.),
- c) aktywność indywidualna, podawanie własnych propozycji (inicjowanie tematów),
- d) użycie środków muzycznych i pozamuzycznych,
- e) zaangażowanie się uczniów w różne działania,
- f) umiejętność rozwiązywania problemów.

II ANALIZA DOKUMENTACJI KLASOWEJ NAUCZYCIELA I UCZNIA

- a) plan pracy nauczyciela kształcenia zintegrowanego,
- b) zapisy w dzienniku lekcyjnym i zajęć dodatkowych (frekwencja i tematyka zajęć),
- c) kronika klasowa, plakaty, plansze, gazetki, scenariusze, reportaże z wyjść, rejestracja wideo, autografy, zdjęcia (imprezy organizowane przez klasę, wyjścia, wyjazdy, koncerty, warsztaty, konkursy itp.),
- d) sprawozdania z wybranych wydarzeń szkolnych – artystycznej aktywności uczniów udokumentowanej w różnych publikatorach (strona internetowa, gazetka szkolna).

⁸⁰⁸ Opracowanie własne – dokumentacja dźwiękowa i fotograficzna (urządzenia audiowizualne); wybrane przedstawienia szkolne i aktywność pozaszkolna: http://www.zsms.jastrzebie.pl/news/view/427/przyjaznie_sie_z_fryderykiem_chopinem, http://www.zsms.jastrzebie.pl/news/view/729/brzydkie_kaczatko, http://www.zsms.jastrzebie.pl/news/view/705/lekcje_inne_niz_zwykle, http://www.zsms.jastrzebie.pl/news/view/833/konkurs_inscenizacji_slowno_muzycznej_kernalia_2018_dow_roku_dla_niepodleglej, http://www.zsms.jastrzebie.pl/news/view/788/swiatlosc_w_ciemnosci_swieci, http://www.zsms.jastrzebie.pl/news/view/832/spiewamy_o_polsce_symbole_narodowe_apel_z_okazji_obchodow_roku_dl_a_niepodleglej; http://www.zsms.jastrzebie.pl/site/archiwum_2017?News_page=2

Załącznik 12.

MATERIAŁ ZDJĘCIOWY DOKUMENTUJĄCY PRZEBIEG BADAŃ – W WYBORZE⁸⁰⁹



Zdj.1. Tworzenie instrumentów z różnych przedmiotów, poszukiwanie ciekawego brzmienia, kl. I „c”, listopad 2015 r.



Zdj.2. Zabawa w orkiestrę, granie na instrumentach perkusyjnych, kl. II „c”, październik 2015 r.



Zdj.3. Tworzenie ilustracji instrumentalnej do opowiadania o wiosnie, kl. II „c”, kwiecień 2016 r.



Zdj.4. Zjawiska pogodowe. Układanie opowiadań i ilustracji dźwiękowych, kl. II „c” marzec 2016 r.



Zdj.5. Improwizacja rytmiczna do pieśni Stanisława Moniuszki pt. „Prząśniczka”, kl. II „c” maj 2017 r.



Zdj.6. Wykonanie rekwizytów. „Motylki” do utworu muzycznego P. Czajkowskiego z baletu „Dziadek do orzechów”- „Taniec pastuszków”, kl. II „c”, luty 2017 r.

Źródło: materiał własny.

⁸⁰⁹ Aktywność dziecka zarejestrowana w formie zdjęć i materiału wideo.

MATERIAŁ ZDJĘCIOWY DOKUMENTUJĄCY WYSTĘPY UCZNIÓW PODCZAS AKADEMII, IMPREZ SZKOLNYCH I POZASZKOLNYCH – W WYBORZE



Zdj.7. Akademia szkolna z okazji Dnia Niepodległości, polonez, kl. I „c”, ZSMS Jastrzębie-Zdrój, listopad 2015 r.



Zdj.8. Szkolne jasełka „Światłość w ciemności świeci”, kl. III „c”, ZSMS Jastrzębie-Zdrój grudzień 2018 r.



Zdj.9. „Dzień Babci i Dziadka”, uroczystość rodzinna z udziałem dziadków, kl. I „c”, 2016 r.



Zdj.10. Przedstawienie teatralne „Brzydkie kaczątko”, kl. II „c”, maj 2017 r.



Zdj.11. Wizyta uczniów kl. II „c” w Domu Opieki Społecznej „Dar serca”, inscenizacja wiersza L.J. Kerna „Konik polny i Mrówka”. Prezentacja umiejętności gry na fletzie, Jastrzębie-Zdrój, kwiecień 2017 r.



Zdj.12. Przedstawienie teatralne „Królowa Śnieżka” z okazji „Dnia Matki”, kl. III „c”, maj 2018 r.

Źródło: materiał własny.

Załącznik 13.

PRACE PLASTYCZNE UCZNIÓW – W WYBORZE⁸¹⁰



Rys.1. Wiktoria, „Tańcząca pszczołka” do utworu muzycznego N. Rimskiego-Korsakowa „Lot trzmiela”, kl. III „c”.



Rys.3. Zosia, „Budząca się wiosna” A. Vivaldi „Cztery pory roku” cz. I. „Wiosna”, kl. I „c”.



Rys.2. Agnieszka, „Rój pszczoł” do utworu N. Rimskiego-Korsakowa „Lot trzmiela”, kl. III „c”.



Rys. 4., „Kropkowo”. Praca plastyczna do muzyki F. Chopina „Preludium Des-dur”, Wiktoria kl. II „c”.



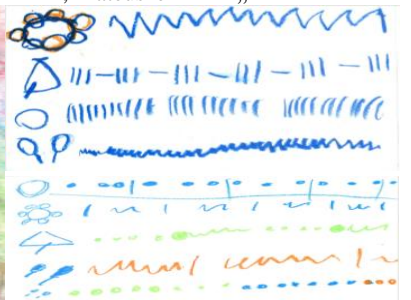
Rys. 5., „Trele lala”. Praca plastyczna do muzyki F. Chopina „Preludium Des-dur”, Mateuszek kl. II „c”.



Rys. 6., „Kolorowa muzyka”, A. Vivaldi „Cztery pory roku” cz. II. „Jesień”, Dominika kl. III „c”.



Rys. 7., „Tańczący bałwanek” praca plastyczno-techniczna do piosenki „Kolorowy śnieg”, Emilka kl. III „c”



Rys. 8. Kodowanie muzyki, praca Mai i Martynki, kl. II „c”



Rys. 9., „Idę z parasolem”. Rysunek do piosenki „W deszczowym rytmie”, Amelka kl. II „c”



Rys.10. „Zachodzące słońce”. Ilustracja do utworu E. Griega „Poranek”, Anita kl. III „c”.



Rys.11. „Nasza klasa”. Praca wykonana przez Amelkę i Maję, kl. III „c”.



Rys.12. Autoportret: Martynka, Filip, Klaudia i Bartek, kl. I „c”

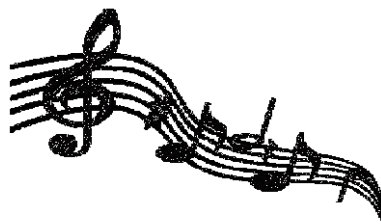
Źródło: materiał własny.

⁸¹⁰ Wybrane prace z różnych etapów aktywności dziecka podczas zajęć zintegrowanych i muzycznych w latach szkolnych (2015-2018).

*Zespół Szkół Mistrzostwa Sportowego
Szkoła Podstawowa nr 3
44-335 Jastrzębie Zdrój
ul. Piastów 15, tel. 032/4751501
REG: 000728581 NIP 633-219-46-87*

Zespół Szkół Mistrzostwa Sportowego
Szkoła Podstawowa Nr 3 w Jastrzębiu - Zdroju

**PROGRAM
INNOWACJI PEDAGOGICZNEJ Z ZAKRESU WYCHOWANIA I EDUKACJI
UCZNIÓW PIERWSZEGO ETAPU KSZTAŁCENIA**



TWÓRCZE WARSZTATY MUZYCZNE

mgr Urszula Słyk

Nie jesteśmy teoretykami. W naszych klasach nieustannie eksperymentujemy, bez wytchnienia tworzymy Nową Szkołę. Jutro będziemy tak samo pionierami, jak jesteśmy nimi dzisiaj. Bierzemy czynny udział w postępie pedagogiki.

Celestyn Freinet

JASTRZĘBIE-ZDRÓJ 2015 r.

⁸¹¹ Program innowacji pedagogicznej zakresu wychowania i edukacji uczniów pierwszego etapu kształcenia „Twórcze warsztaty muzyczne” został zatwierdzony przez dyrektora Zespołu Szkół Mistrzostwa Sportowego na Radzie Pedagogicznej w dniu 14.01.2015 r. (nr 6/2014/2015) oraz został zgłoszony do Kuratorium Oświaty i Wychowania w dniu 24.04.2015 r. Recenzentami programu byli: prof. dr hab. J. Uchyla-Zroski, dr hab. M. Grusiewicz oraz dr Ewa Parkita.

SPIS TREŚCI	2
Wstęp.....	3
1. Uzasadnienie wprowadzenia programu	3
2. Założenia programowe.....	4
2.1. Cele programu	6
2.2. Uwagi o realizacji programu.....	7
2.3. Zasady pobudzania twórczych postaw uczniów	7
2.4. Czynniki stymulujące twórczy rozwój dziecka.....	9
2.5. Aktywizujące metody w twórczości muzycznej dzieci.....	11
3. Procedury osiągania celów.....	12
3.1. Opis i formy realizacji programu.....	13
3.2. Warunki realizacji programu	15
4. Treści programowe kształcenia.....	17
4.1. Standardy edukacji muzycznej.....	19
5. Materiał repertuarowy.....	21
5.1. Ramowy plan zajęć-repertuar piosenek.....	21
5.2. Przykładowa literatura muzyczna - utwory programowe.....	22
5.3. Aktywne słuchanie muzyki- propozycje wybranych utworów muzycznych.....	24
5.4. Etapy pracy z utworem muzycznym.....	25
5.5. Tańce i zabawy integracyjne.....	26
5.6. Element edukacji kulturalnej - <i>Ad Libitum</i>	29
6. Kontrolowanie i ocenianie uczniów.....	30
6.1. Oczekiwane osiągnięcia uczniów	30
Zakończenie.....	32
Bibliografia	32

WSTĘP

Współczesna pedagogika próbuje konstruować takie koncepcje wychowania i nauczania, które byłyby zgodne z rozwojem współczesnego człowieka zdolnego do funkcjonowania w rzeczywistym świecie. Przygotowania go do rozwiązywania problemów, twórczego myślenia, samorealizacji. Skłania do budowania wartości moralnych opartych na odpowiedzialności i bezpieczeństwie, wytrwałości, kreatywności.

Program *Twórczych warsztatów muzycznych* skierowany jest do najmłodszych uczniów szkoły podstawowej. Skoncentrowany jest wokół twórczych działań dziecka na zajęciach zintegrowanych ze sztuką: muzyka w edukacji wczesnoszkolnej dla rozwijania postawy twórczej i kreatywnej dziecka. Ze względu na nieocenione korzyści i niedocenione wartości wychowawcze muzyki w zakresie twórczości muzycznej dzieci, program warsztatów posiada walor wychowawczy i kształcący w aspekcie teoretycznym i praktycznym. Zachęca nauczyciela do aktywnych form muzykowania, a w szczególności do tworzenia muzyki z dziećmi w szkole. Przybliża i proponuje sposoby osiągania zaplanowanych celów w pracy indywidualnej i grupowej z dziećmi. Skłania do refleksji nad praktyczną realizacją twórczych działań muzycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

1. UZASADNIENIE WPROWADZENIA PROGRAMU

Program *Twórczych warsztatów muzycznych* powstał w oparciu o *Nową Podstawę Programową*⁸¹² oraz *Program edukacji wczesnoszkolnej klasy I-III*,⁸¹³ jako próba odpowiedzi na obserwowane zjawiska społeczno – ekonomiczne i ustrojowe. Jest spójny z założeniami psychologiczno-pedagogicznymi programu nauczania zgodnie z humanistyczną teorią uczenia, opartą na teorii Howarda Gardnera⁸¹⁴. Teoria ta zakłada, że wszyscy ludzie mają wiele rodzajów predyspozycji, są więc, w mniejszym lub większym stopniu, obdarzeni naturalnymi talentami, w związku z tym szkoła powinna koncentrować się na jednostce, by wspomagać i rozwijać jej potencjał.⁸¹⁵

⁸¹² Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego 2012-08-27 ze zm. 2014-05-30; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).

⁸¹³ J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, Program edukacji wczesnoszkolnej „Ćwiczenia z pomysłem”, WSiP, Warszawa 2014; <https://www.ore.edu.pl/nasz-elementarz/6143-inspiracje-muzyczne>.

⁸¹⁴ Daniel Goleman: *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina, Poznań 1997.

⁸¹⁵ H. Gardner: *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. „Media Rodzina”, Poznań 2002, s.105.

Rzeczywistość współczesnego świata, przeobrażenia stawiają wiele wyzwań przed oświatą. *Zmiany, jakie dokonują się w polskiej oświacie w ostatnim czasie, stawiają przed nauczycielami nowe wyzwania. Trzeba wykształcić dziecko, a w przyszłości obywatela, który poradzi sobie z wymaganiami współczesnego świata. Obecne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi kreatywnych, mobilnych, gotowych do zaaklimatyzowania się w każdych warunkach. Dlatego już od najmłodszych lat należy przyzwyczajać dzieci do pokonywania rodzących się coraz częściej problemów i radzenia sobie w cywilizacyjnej dżungli.*⁸¹⁶

Wspomniane przeobrażenia dotyczą przede wszystkim kształtowania twórczej osobowości młodego człowieka, jego zaangażowania w życie społeczne, umiejętności pokonywania różnorodnych trudności, rozwiązywania problemów jakie niosą ze sobą przemiany ustrojowe, ekonomiczne czy rynkowe.

2. ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE

Hasłem przewodnim współczesnego kształcenia i wychowania w ogólnokształcącej szkole jest stwarzanie możliwości do spontanicznej, twórczej i odtwórczej ekspresji dziecka. W prezentowanym Programie *Twórczych warsztatów muzycznych* położony został szczególny nacisk na rozwijanie postawy twórczej i kreatywności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Z uwagi na to, iż muzyka pełni znaczącą rolę w życiu dziecka, może być „kluczem” do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju jego osobowości. Rozwój szczęśliwego dziecka poprzez wspomaganie jego wrodzonego potencjału do poznawania świata przez aktywną i twórczą działalność muzyczną w obecnych czasach staje się priorytetowym zadaniem szkół.

Żeby przetrwać w warunkach, jakie niesie przyszłość, uczenie się musi mieć charakter innowacyjny. Skoro nasze dzieci mają przewidywać zawirowania i zmiany, i radzić sobie z nimi na poziomie jednostkowym oraz społecznym, nie wystarczy im nauka, jak dostosować się do przyszłych warunków, muszą umieć wpływać na nią. Skoro jednym z zadań edukacji jest przygotowanie dzieci do zmieniającego się świata, to oczywistą koniecznością staje się nauczanie ich myślenia twórczego (Robert Fisher)⁸¹⁷.

Edukacja muzyczna w nauczaniu zintegrowanym, wbrew pozorom, odgrywa bardzo ważną rolę nie tylko wychowawczą, ale też ogólnorozwojową. Z racji tego, że muzyka integruje różne formy działalności oraz koreluje z różnymi przedmiotami, posiada nieoceniony wpływ

⁸¹⁶ <http://literka.pl/1/43185/Dobry-nauczyciel-widzi-swiat-oczami-dziecka>, opr. W. Mądrowska, *Dobry nauczyciel widzi świat oczami dziecka*. [data dostępu: 22.05. 2013].

⁸¹⁷ K. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Wyd. GWP, Gdańsk 2007, s. 242.

na poprawę dyscypliny, integrację z grupą, odprężenie się, samopoczucie, zredukowanie napięcia. Oddziałuje na sferę emocjonalno-wyobraźniową, wzbogaca przeżycia, sprzyja kształtowaniu pożądanych postaw społecznych, uczy odpowiedzialności, przeciwdziała zachowaniu agresywnym.

Szczególnie ważne są te zajęcia muzyczne, które organizowane są w pierwszych klasach szkoły podstawowej. To najlepszy czas, aby zacząć kształtować w nich twórczy stosunek do muzyki, rozwijać wrażliwość estetyczną i emocjonalną, rozwijać zainteresowanie muzyką różnych gatunków, kształcić umiejętności w zakresie śpiewu, czytania nut, wystukiwania rytmów i gry na instrumentach, nauczyć samodzielnego rozwiązywania problemów muzycznych. Efekty aktywnych działań muzycznych zauważalne będą na polu każdej innej edukacji dziecka.

Dziecko bawiące się muzyką, a potem uczące się jej, poszerza swoje możliwości umysłowe, rozwija pamięć, uwagę i wyobraźnię, orientację w stosunkach czasowo-przestrzennych⁸¹⁸ (szczególnie wtedy, gdy zajęcia muzyczne są bogate w ćwiczenia rytmiczne i ruchowe) oraz koordynację ruchowo-wzrokowo-przestrzenną; ćwiczy ponadto wiele umiejętności, które wspomagają rozwój mowy, motoryki małej i dużej, a ruch całego ciała zdyscyplinowany muzyką skutkuje akceleracją ogólnego rozwoju fizycznego.⁸¹⁹ Na przykład w sporcie niezwykle ważna jest umiejętność szybkiego reagowania na sygnały, utrzymanie odpowiedniego rytmu czy tempa podczas ćwiczeń lub rozgrywek grupowych, albo dobra sprawność manualna w posługiwaniu się przyrządami sportowymi czy też umiejętność przewidywania konsekwencji swoich działań itp.

Zajęcia muzyczne, jakie organizowane są w ramach zajęć obowiązkowych w szkole, przybierają specyficzny charakter. Opierają się przede wszystkim na rozwijaniu wyobraźni i twórczości dziecięcej poprzez wykonywanie piosenek, nauki gry na prostych instrumentach muzycznych, tańca, improwizacji. To właśnie podczas nich twórczość i kreatywność dziecięca może być najbardziej rozwijana. Podczas tego rodzaju zajęć możliwe jest ich uatrakcyjnienie na przeróżne sposoby – nauczyciel z uczniami może tworzyć teatr czy też zespół muzyczny: wokalny – instrumentalny – taneczny, albo organizować takie warsztaty twórczości, na których każdy z członków będzie miał możliwość rozwijania swoich własnych zainteresowań w poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości. Każde dziecko jest uzdolnione, a rolą nauczyciela jest odkrycie tych uzdolnień i rozwijać je. W trosce o to, aby

⁸¹⁸ R. Ławrowska: *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Wyd. „Impuls”, Kraków 2005.

⁸¹⁹ W.A. Sacher: *Pedagogika muzyki*. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego. Wyd. „Impuls”, Kraków 2012, s.174.

dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej należy stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć w różnych dziedzinach, m.in. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych.

Współczesne nauczanie powinno kształtować i wychowywać ludzi twórczych, przygotowanych do życia, które niesie ze sobą wiele niewiadomych. Dlatego, już w szkole podstawowej, należy przyzwyczajać uczniów do odważnego podejmowania problemów, motywować do działania rozwijając w nich postawę twórczą.

2.1. CELE PROGRAMU

Celem programu jest wprowadzenie innowacyjnych metod nauczania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej w formie muzycznych warsztatów. Twórcza zabawa dziecka staje się impulsem motywującym do działania i przeżywania, przez co wywiera korzystny wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Program ujmuje najważniejsze cele kształcenia muzycznego dzieci w edukacji wczesnoszkolnej.

CEL GŁÓWNY:

Kształtowanie postaw twórczych i kreatywności uczniów z wykorzystaniem aktywnych, w formie warsztatów, metod nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej.

CELE SZCZEGÓŁOWE:

- rozwijanie zdolności muzycznych,
- rozwijanie umiejętności tanecznych, płynności ruchu,
- rozwijanie kreatywności przez śpiewanie, muzykowanie, ruch i improwizację,
- rozwijanie umiejętności przenoszenia twórczego rozwiązywania problemów na inne przedmioty,
- zaspokojenie potrzeby twórczej aktywności,
- kształtowanie pamięci i wyobraźni muzycznej oraz ruchowej,
- rozwijanie zdolności twórczego myślenia,
- kształcenia umiejętności logicznego myślenia,
- zwiększanie sprawności intelektualnej,
- rozwijanie własnych zainteresowań,
- wyrabianie umiejętności koncentracji uwagi,
- rozwijanie wyobraźni przestrzennej i czasowej,
- wykształcenie samodyscypliny, szybkiego wykonywania poleceń,
- dostarczenie przeżyć emocjonalnych i estetycznych,

- rozwijanie wrażliwości na muzykę i jej piękno; zrozumienie języka muzycznego,
- rozwijanie umiejętności wyrażania siebie poprzez różne formy ekspresji, które są sposobem na rozładowanie negatywnych emocji,
- przygotowanie do odbioru dzieł sztuki, percepcji muzyki,
- wdrażanie do kulturalnego zachowania się i przestrzegania norm obowiązujących w szkole,
- doskonalenie umiejętności współdziałania w grupie rówieśniczej, budowanie dobrych relacji,
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach,
- rozwijanie umiejętności podejmowania ryzyka i radzenia sobie z porażką,
- dodawanie odwagi i rozwijanie gotowości do podejmowania wyzwań,
- rozwijanie uczuć społecznych, budowanie empatii,
- terapeutyczne: usuwanie zahamowania, uczuć niepewności, wzmacnianie wiary we własne siły i możliwości twórcze.

Ustalone cele przygotowanego programu przekładają się bezpośrednio na jego realizację. W dalszej kolejności zaprezentowane zostaną uwagi w tym zakresie.

2.2. UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU

Zadaniem nauczyciela jest przeciwdziałać różnorodnym trudnościom uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Powinien on, zatem akcentować nawet najdrobniejsze sukcesy i osiągnięcia ucznia poprzez zachęty i pochwały. Inspirować go do wysiłku. Charakter twórczych warsztatów muzycznych sprzyja rozwijaniu twórczej osobowości ucznia. Nauczyciel powinien tak prowadzić lekcje, aby zapewnić uczniom satysfakcję z samego procesu twórczego. Tematykę i zadania twórcze, tak ustawić w czasie, aby uczeń miał możliwość dochodzenia do rozwiązań twórczych. Zajęcia powinny zainteresować dzieci, zapewnić im dużo ruchu, atmosferę radości, swobody i ekspresji twórczej. Dobór repertuaru powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych i wykonawczych uczniów.

2.3. ZASADY ROZWIJANIA TWÓRCZYCH POSTAW UCZNIÓW

W dzisiejszych czasach twórcza aktywność dziecka jest wyjątkowo ważna. Dzieci dorastają w środowisku bardziej otwartym i dynamicznym, co stawia przed nimi nowe wyzwania. Pierwsze lata kształcenia będą decydowały nie tylko o przebiegu jego dalszej szkolnej kariery, ale o całym jego dalszym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Jesteśmy już

teraz odpowiedzialni za przyszłość naszych wychowanków, dlatego warto poświęcać w szkole czas na kształcenie osobowości twórczej. Atmosfera twórczego wychowania to taka, w której stosuje się innowacyjne metody pedagogiczne lub takie, które wzbudzają, rozwijają i utrwalają postawę twórczą wychowanka. Zasady pobudzania i nauczania twórczości, których celem jest zapobieganie ograniczaniu przez wychowawców naturalnych dyspozycji twórczych uczniów, podaje Ellis Paul Torrance⁸²². Według niego należy:

1. Cenić myślenie twórcze uczniów.
2. Czynić uczniów bardziej wrażliwymi i otwartymi na środowisko.
3. Zachęcać do zadawania pytań, eksperymentowania i manipulowania rzeczami i ideami.
4. Uczyć sposobów systematycznego sprawdzania każdego pomysłu.
5. Strzec się przed narzucaniem sztywnych schematów poznawczych.
6. Rozwijać w klasie twórczą atmosferę.
7. Uczyć tolerancji w stosunku do nowych i różnorodnych idei.
8. Uczyć dzieci cenić własne pomysły.
9. Uczyć umiejętności unikania niepotrzebnej kary ze strony kolegów.
10. Dostarczać wiedzy w procesie twórczym.
11. Rozwiewać trwogę przed arcydziełem.
12. Wspierać i darzyć zaufaniem uczenie się inicjowane przez samych uczniów.
13. „Zabijać uczniom ćwieka”.
14. Stwarzać sytuacje wymagające twórczego myślenia.
15. Tworzyć sytuacje wymagające zarówno aktywności, jak i spokoju.
16. Udostępniać środki do realizacji pomysłów.
17. Popierać zwyczaj pełnej rywalizacji pomysłów.
18. Rozwijać konstruktywny krytycyzm.
19. Wspierać zdobywanie wiedzy z różnych dziedzin.
20. Być śmiałym, pełnym animuszu nauczycielem.

Zaprezentowane powyżej zasady są niezwykle cenne dla wychowanków. Motywują i zachęcają do działania, budzą i wzmacniają zaangażowanie uczniów w sam proces tworzenia, sprzyjają otwartości, zachęcają do poszukiwania inności. Nie ograniczają do jednokierunkowego myślenia lecz pozwalają na samodzielne poszukiwanie, analizowanie i wnioskowanie, a przy tym są źródłem radości, zadowolenia i satysfakcji z podejmowanego wysiłku.

⁸²² Za: K. Szmidt: *Pedagogika twórczości*. Wyd. GWP, Gdańsk 2007, s. 268.

2.4. CZYNNIKI STYMULUJĄCE TWÓRCZY ROZWÓJ DZIECKA

Takie czynniki, które mają pozytywny wpływ na aktywność twórczą jednostki określa się mianem stymulatorów. Stymulować, to inaczej pobudzać organizm do działania, do wzmożonej aktywności.⁸²³ W ramach *Twórczych warsztatów muzycznych* stymulatorami mogą być następujące zewnętrzne czynniki wpływające na twórczość ucznia:

- stwarzanie sytuacji problemowej,
- stwarzanie sytuacji do samodzielnego doświadczania, muzykowania,
- docenianie spontanicznej, swobodnej aktywności własnej dziecka,
- nagradzanie nietypowych rozwiązań (ocena słowna, pochwała),
- pozytywne omawianie wszystkich prac,
- dostrzeganie nietypowych rozwiązań, umacnianie w uczniach ich kreatywnego, indywidualnego podejścia do tematu,
- urozmaicanie zadań muzycznych: improwizacje ruchowe, instrumentalne, wokalne,
- inspirowanie różnymi dziełami sztuki jak muzyka, literatura, poezja, malarstwo, taniec,
- integrowanie różnych dziedzin sztuki – zajęcia zintegrowane,
- motywowanie do własnych poszukiwań i rozwiązań,
- zachęcanie do podejmowania ryzyka i radzenia sobie z ewentualną porażką,
- wyrażanie swoich uczuć, przeżyć i wyobrażeń związanych z dziełem,
- poprzez ruch, taniec i gest,
- aranżowanie własnych utworów, realizowanie pomysłów uczniów,
- Unikanie schematycznego prowadzenia zajęć.

W klasach I-III na lekcjach muzyki oraz zajęciach zintegrowanych kładzie się szczególny nacisk na **kształtowanie postaw twórczych metodami aktywizującymi czyli przez:** aktywność muzyczną; wokalną, instrumentalną, ruchową i plastyczną wyrażaną w formie samodzielnych i integrujących się działań. Wśród nich wyróżniamy następujące zadania twórcze:

a) wokalne;

- zabawy ze śpiewem naśladowcze,
- improwizacje wokalne,
- tworzenie tekstu do podanego rytmu,
- opowiadanie śpiewem wydarzeń dnia codziennego,

⁸²³ Ibidem, s. 66.

- rytmiczne pytania i odpowiedzi,
 - układanie melodii do wierszyków, tekstów literackich,
 - śpiewne opowieści do treści obrazków,
- b) instrumentalne;**
- granie na instrumentach szkolnych,
 - improwizacje instrumentalne, (rytmiczne, melodyczne),
 - ćwiczenia rytmiczne do wyliczanek,
 - tworzenie prostych form muzycznych: wariacje, rondo,
 - zagadki instrumentalne,
 - układanie akompaniamentu do piosenki,
 - tworzenie i dobieranie akompaniamentu do piosenek,
 - tworzenie ilustracji muzycznych – instrumentalnych do wierszy, opowiadań, fragmentów prozy, szkiców lub dzieł plastycznych,
- c) ruchowe swobodne;**
- zabawy i tańce integracyjne,
 - improwizacja ruchowa o określonych formach (marsz, rondo, walc),
- d) ruchowe, poddane dyscyplinie – rytmicznej, melodycznej;**
- interpretowanie rytmu za pomocą kroków,
 - interpretowanie melodii za pomocą gestów i ruchów ciała,
- e) plastyczne;**
- malowanie słów piosenki,
 - nadawanie tytułów utworom muzycznym,
 - interpretacja plastyczna programowych treści utworu, elementów formy lub całego utworu muzycznego.
- f) inne;**
- wprowadzenie do tematu zmian, tempa, dynamiki i artykulacji,
 - konstruowanie prostych instrumentów,
 - poszukiwanie ciekawego brzmienia.

Wybrane, aktywizujące metody i formy działań, stosowane podczas zajęć muzycznych, umożliwiają osiągnięcie wcześniej założonych celów. Do najczęściej stosowanych metod aktywizujących muzyczną twórczość dzieci należą m.in.: metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss, edukacja przez dramę, elementy systemów C. Orffa, E. Jaques-Dalcroze’a, Zoltana Kodaly’ a, elementy pedagogiki zabawy „Klanza”, koncepcje

pedagogiczne Celestyna Freineta, elementy Metody Dobrego Startu, Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

Krótki opis wymienionych metod aktywizujących przybliży kolejny podrozdział.

2.5. AKTYWIZUJĄCE METODY W TWÓRCZOŚCI MUZYCZNEJ UCZNIÓW

W ramach programu *Twórczych warsztatów muzycznych* zastosowane będą następujące METODY:

- **Metoda** twórczego myślenia, „**Burza Mózgów**” - odmiana dyskusji polegająca na umożliwieniu dzieciom szybkiego zgromadzenia wielu pomysłów rozwiązania danego problemu,
- **Metoda Aktywnego Słuchania Muzyki** według Batii Strauss - pozwala na przybliżenie dzieciom muzyki klasycznej dając możliwość wystąpienia w roli współwykonawcy lub artysty,
- **Edukacja przez dramę** - techniki dramy gwarantują dzieciom kreatywne zabawy ruchowe w połączeniu z działaniami teatralnymi,
- **Nauka gry na flażolecie** w opr. Wojciecha Wietrzyńskiego; muzykowanie - w oparciu o zapis nutowo – tabulaturowy. Stosunkowo szybki sposób nauki gry na instrumencie melodycznym,
- **Metoda neuroedukacji małego dziecka z wykorzystaniem „Zestawu Edukacyjnego Tuputan”**. Zestaw Edukacyjny TUPUTAN pozwala na zastosowanie w praktyce zaleceń dotyczących pracy z dziećmi (w przedziale wiekowym 2-8 lat), a wynikających z najnowszych badań nad neurodydaktyką – nauka przez ruch oraz doświadczenie.
- **Heurystyczna metoda nauczania śpiewu** – metoda skuteczna w rozwijaniu możliwości głosowych dziecka. Polega na stworzeniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie posługują się myśleniem heurystycznym, a więc samodzielnie poszukują odpowiedzi na pytania, zadania muzyczne, dokonując operacji myślowych lub działają praktycznie, gdzie dochodzą do nowych rozwiązań wokalnych.

ELEMENTY SYSTEMÓW:

- **Emila Jegues 'a Dalcroze 'a** - wyrażanie muzyki ruchem- rytmika,
- **Carla Orffa**- Nauka gry na instrumentach, wykorzystywanie improwizacji wokalnych i instrumentalnych, łączy w sobie: ruch, gest, taniec, słowo,
- **Zoltana Kodaly' a**- przyswajanie i odtwarzanie muzyki przez śpiew.

WYBRANE ELEMENTY PEDAGOGIKI ZABAWY:

- „**Klanza**”- impulsem do kreatywnych, konstruktywnych i bezpiecznych działań grupowych, budujących pozytywne relacje między nimi jest zabawa, która stwarza warunki do uczenia się przez działanie,
- **Koncepcje pedagogiczne Celestyna Freineta** - twórcza aktywność dziecka, cechująca się wewnętrzną motywacją do działania, osobistym stosunkiem do wykonywanych czynności, poczuciem subiektywnej nowości własnych odkryć,
- **Metoda Dobrego Startu** – najważniejszy jej element, to zajęcia ruchowo -słuchowo-wzrokowe w czasie, których dzieci w rytm melodii rysują litery lub inne znaki graficzne / zakres kl. I/,
- **Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne** – metoda uniwersalna, wykorzystywana głównie w przedszkolu. Ćwiczenia stosowane w tej metodzie opierają się na doświadczeniach ruchowych, intensywności i ciągłości doświadczeń. Mają one szczególne znaczenie dla rozwoju wszystkich dzieci, a szczególnie dla dzieci z zaburzeniami w sferze ruchowej, emocjonalnej i społecznej. W metodzie ruchu rozwijającego wykorzystuje się dotyk, ruch, ćwiczenia świadomości ciała i przestrzeni oraz wzajemne relacje (relacje „Z”, relacje „Przeciwko”, relacje „Razem”),
- **Ad Libitum**⁸²⁶ nowatorska metoda wykonania utworu muzycznego oparta na improwizacji, z łac. *według upodobania*. Dopuszcza całkowitą swobodę w wykonaniu rytmu (rzadziej melodii) danego fragmentu. Pojawia się w XX wieku ze względu na wzrost znaczenia **retoryki muzycznej** (wyrażenie emocji przez muzykę, mowę bez słów, głos dźwięków) oraz dynamicznego rozwoju **muzyki ilustracyjnej**. W edukacji wczesnoszkolnej metoda dająca dziecku swobodę wypowiedziania się bez konsekwencji popełnienia błędu.

3. PROCEDURY OSIĄGANIA CELÓW

W trakcie zajęć prowadzone będą obserwacje aktywności uczniów. Osiągnięciem założonych celów, niniejszego programu, będzie stopień opanowania przez uczniów umiejętności oraz zdobycie podstawowej wiedzy muzycznej. A zatem rozwinięcie zainteresowań, zdolności i motywacji w procesie kształtowania się postawy twórczej i kreatywności dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Zakłada się pracę o dostosowanie materiału do predyspozycji uzdolnień muzycznych dziecka i aktywność nakierowaną na samodzielną twórczość dziecka. *Każde dziecko jest uzdolnione. Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba*

⁸²⁶ http://www.szkolnictwo.pl/szukaj,Ad_libitum, *Encyklopedia serwisu Szkolnictwo pl*, [data dostępu: 31.05.2013.]

*stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, np. muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych.*⁸²⁷

3.1. OPIS I FORMY REALIZACJI PROGAMU

Powstały program obejmuje plan działania, w którym nauczyciel wyraża swoje własne pomysły, swój indywidualny punkt widzenia na treść i sposób realizacji wybranego zagadnienia edukacyjnego. W tym zakresie dotyczy on twórczych warsztatów muzycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej. Efektem tych działań jest realizacja wizji skutecznego procesu nauczania – uczenia się, sprzyjającego rozwijaniu zainteresowań i potencjalnych możliwości twórczych zarówno ucznia jak i nauczyciela.

Program będzie realizowany podczas:

- wybranych zajęć zintegrowanych w tygodniu,
- lekcji muzyki (raz w tygodniu 45 minut) oraz
- muzycznych warsztatów pozalekcyjnych (dwa razy w tygodniu po 45 minut), jak również poprzez organizowanie działalności pozalekcyjnej w ciągu całego roku szkolnego takiej, jak: występy, konkursy, festiwale, koncerty, wyjścia do teatru.

Formami działalności podczas twórczych i odtwórczych zajęć muzycznych są:

- **Śpiew i ćwiczenia mowy.** Śpiew wpływa na fizyczny rozwój dziecka: wzmacnia aparat głosowy, dotlenia organizm, wyzwala naturalną potrzebę ekspresji, wpływa dodatnio na system nerwowy. Podczas nauki śpiewania piosenek bardzo ważne są ćwiczenia prawidłowego oddechu, ćwiczenia artykulacji, dykcji i intonacji.
- **Gra na instrumentach.** Granie na instrumentach wpływa na koncentrację uwagi i zdyscyplinowanie. Poprzez aktywną działalność instrumentalną kształtuje się wrażliwość dziecka na barwę, rozwija poczucie rytmu. Każde zetknięcie się dziecka z instrumentami wywołuje w grupie entuzjazm, radość, wzmożoną aktywność.
- **Ekspresja ruchowa.** Naturalną potrzebą dziecka jest ruch, który warunkuje jego prawidłowy rozwój fizyczny i psychiczny. Jest także podstawową formą reagowania na otaczający świat dźwięków.
- **Tworzenie muzyki.** Muzyka sprzyja twórczej wypowiedzi dziecka poprzez słowo, śpiew, ruch, grę na instrumentach. Wypowiadając się głosem, ruchem albo muzykując na

⁸²⁷ Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego 2012-08-27 ze zm. 2014-05-30; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).

instrumentach, tworzy swoje pierwsze „dzieła muzyczne”. W korelacji m.in. z plastyką powstają oryginalne „dzieła”. Podczas zajęć muzycznych należy proponować uczniom działania otwarte i zachęcać je do twórczych i kreatywnych zachowań przy muzyce. Właśnie improwizacja jest jedną z form działalności twórczej, która rozwija wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, wpływa na zdyscyplinowanie zespołowe i współpracę. Kształtuje osobowość, a z czasem przygotowuje jednostkę do odbioru muzyki współczesnej.

- **Percepcja muzyki.** Na etapie nauczania początkowego należy wprowadzać ćwiczenia słuchowe, które realizujemy w formie różnych zabaw np. rozpoznawanie odgłosów przyrody, ruchu ulicznego, odgłosy zwierząt, zjawisk przyrody itp. A także słuchanie i analizowanie krótkich utworów muzyki klasycznej jak i współczesnej.

Formy pracy dzieci to:

- praca z całą grupą,
- praca w grupach,
- praca w parach,
- praca z indywidualnym dzieckiem,⁸²⁸

Metody i formy aktywności wykorzystywane podczas twórczych warsztatów muzycznych

- samodzielne działanie,
- obserwacja, pokaz,
- przekaz słowny,
- „burza mózgów”,
- twórcze działania według własnego pomysłu,
- odtwórcze działania dziecka,
- słuchanie,
- samodzielne doświadczenia dziecka,
- spontaniczna aktywność dziecka,
- aktywność słowno- muzyczno-ruchowa,
- swobodna dyskusja, rozmowa,
- opowiadanie,
- pantomima,
- aktywność muzyczna /rysunkowa, malarska/,
- tworzenie instrumentów z materiałów ogólnodostępnych/ grzebień, kubki, lejki, gumki itp./,
- drama,

- taniec,
- udział w programach artystycznych i przedstawieniach teatralnych / szkolnych i pozaszkolnych/,
- udział w projektach i warsztatach edukacyjno- muzycznych w MOK - u na terenie miasta Jastrzębia-Zdroju, Wodzisławia, Żor, Rybnika, Rydułtów.

Repertuar utworów:

- piosenki popularne, ludowe, patriotyczne, dziecięce, turystyczne, kolędy i pastorałki (repertuar klas początkowych),
- utwory na potrzeby dziecka, szkoły i najbliższego środowiska,
- muzyka instrumentalna (stylizowana, programowa),
- mini-utwory tworzone przez prowadzącego i wychowanków,
- wybrane teksty „łamańce językowe” usprawniające mowę /dykcja, intonacja, artykulacja/,
- literatura muzyczna,
- poezja poetów polskich m.in. J. Brzechwa, J. Tuwim, J. Kern.

Aby aktywizujące metody nauczania, które nastawione są na pomoc w samodzielnym poszukiwaniu własnego stylu życia, twórczej postawy i kreatywności dzieci były skuteczne, i pozytywnie wpływały na kształtowanie się twórczej osobowości, powinny zostać spełnione odpowiednie warunki dla realizacji założonych celów programu.

3.2. WARUNKI REALIZACJI PROGRAMU

Realizacja trzyletniego cyklu *Programu twórczych warsztatów muzycznych* rozpocznie się w klasie pierwszej w roku szkolnym 2015/2016 i kontynuowana będzie w następnych latach. Program realizowany będzie w tygodniu podczas wybranych zajęć zintegrowanych, jednej godziny lekcyjnej - muzyki oraz dwóch godzin w ramach *Twórczych warsztatów muzycznych* w grupie ok. 23 – osobowej. *Program...* można dostosować do indywidualnych możliwości, co pozwoli w autokreacji - *być artystą* - każdemu dziecku. Dla uzyskania lepszych, bardziej optymalnych warunków realizacji programu warto byłoby wzbogacić bazę materialną szkoły, przede wszystkim o zestaw instrumentów szkolnych oraz wybrane rekwizyty np. chusty fluorescencyjne. Obecnie przystosowana do zajęć sala, wyposażona będzie w podstawowy sprzęt muzyczny:

- pianino,
- liczne instrumenty perkusyjne,
- dywan „Tuputan” do muzycznych zajęć ruchowych,
- odtwarzacz płyt CD,

- kamera DVD,
- płyteczka szkolna,
- dyktafon z możliwością nagrywania.

Do dyspozycji dzieci będą także:

- śpiewniki,
- plansze dydaktyczne - z instrumentami,
- tablica z pięciolinia, magnetyczne znaki muzyczne,
- zabawki przydatne w edukacji muzycznej,
- przybory szkolne, kartki, kredki, farby, kolorowy papier - do ilustrowania muzyki,
- przedmioty codziennego użytku do tworzenia instrumentów i wytworów artystycznych prac dzieci,
- rekwizyty, kostiumy itp.

Ogólna atmosfera wspierająca działania na rzecz realizacji programu wymaga zainteresowania ze strony współpracowników, zwierzchników, osób chętnych do współpracy. Duży wpływ ma również współpraca z rodzicami. Rodzice dostarczają przede wszystkim materiałów, udzielają pomocy w imprezach szkolnych, uczestniczą w realizacji programu, mają możliwość współdziałania, w zakresie dziedzin artystycznych. Rodzice chętnie angażują się w okolicznościowe imprezy szkolne czy festyny. Szczególnie wtedy, gdy planowany jest udział dziecka np. w występie, przedstawieniu teatralnym lub konkursie.

Środki dydaktyczne pełnią niezwykle ważną rolę w Programie *Twórczych warsztatów muzycznych*. Rolą nauczyciela, jest także umiejętne zachęcanie dzieci do poszukiwań niezwykłego brzmienia przez gromadzenie i tworzenie przedmiotów, z których można „wyczarować” niezwykłą muzykę. A ta z kolei, w prawdziwie twórczej atmosferze, poruszając „wszystkie” zmysły, będzie zachwycać, wzmacniać i kształtować charakter dziecka. *Oprócz zajęć typowo muzycznych zaleca się włączanie muzyki do codziennych zajęć szkolnych, np. jako tła tematu przy organizacji aktywności ruchowej, w celu wyciszenia, dla pobudzenia wyobraźni, koordynacji działań zespołowych.*⁸³⁰

⁸³⁰ Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego 2012-08-27 ze zm. 2014-05-30.

4.TREŚCI PROGRAMOWE KSZTAŁCENIA

Zestawienie 1. Tabelaryczna prezentacja form realizacji, treści, zakresu materiału programu autorskiego: *Twórcze warsztaty muzyczne w edukacji wczesnoszkolnej*.

FORMY REALIZACJI	TREŚCI	ZAKRES MATERIAŁU	METODY I CZYNNOŚCI REALIZACJI
Ekspresja muzyczna, śpiew Podstawa programowa 2017 r.	<ul style="list-style-type: none"> - śpiewanie ćwiczeń głosowych i dykcyjnych, - śpiewanie piosenek ze słuchu z repertuaru dziecięcego, - śpiewanie ze słuchu, - śpiewanie w kanonie, - śpiewanie z towarzyszeniem instrumentów perkusyjnych, - śpiewanie z towarzyszeniem fortepianu, - wykonywanie śpiewanek, rymowanek, - odtwarzanie prostych rytmów głosem, - rytmizowanie tekstów, - dźwiękonaśladowcze wykorzystanie głosu przy tworzeniu muzycznych ilustracji, - naśladowanie głosem odgłosów: zwierząt, zjawisk przyrody, techniki, codziennego życia; - śpiewanie własnych melodii- zabawy głosem; - śpiewa śpiewanki, piosenki i pieśni charakterystyczne dla tradycji i zwyczajów polskich, kilka utworów patriotycznych i historycznych; - śpiewa kilka wybranych krótkich piosenek w języku obcym. 	piosenki dziecięce wiersze polskich poetów m.in. /J. Brzechwa. J. Tuwim, J. Kern / przysłowia i powiedzenia muzyka współczesna	śpiew i recytacja indywidualna oraz grupowa Ad Libitum
Gra na instrumentach muzycznych Podstawa programowa 2017 r.	<ul style="list-style-type: none"> - zapoznanie z techniką gry na wybranych instrumentach perkusyjnych, - granie na instrumentach perkusyjnych (proste rytmy i wzory rytmiczne) oraz melodyczne (proste melodie i akompaniamenty), - akompaniowanie do piosenek, - granie prostych utworów na dzwonkach kl. I , - kształcenie wrażliwości na barwę dźwięku – poszukiwanie ciekawych źródeł dźwięku, - granie w zespole na instrumentach perkusyjnych, melodycznych i niemelodycznych, - nauka gry na flażolecie, - wykorzystywanie naturalnych efektów perkusyjnych: (tupanie, klaskanie, pstrykanie) podczas śpiewania; - konstruowanie własnych instrumentów - improwizacje instrumentalne- poszukiwanie innego brzmienia, sposobu wydobywania dźwięku. -wykonuje instrumenty m.in. z materiałów naturalnych i innych oraz wykorzystuje tak powstałe instrumenty do akompaniamentu, realizacji dźwięku podczas zabaw i zadań edukacyjnych, organizacji koncertów i przedstawień teatralnych; 	muzyka klasyczna muzyka współczesna	Zastosowanie środków dydaktycznych-instrumentarium Carla Orffa Flażolet od kl. II. Ad Libitum
Improwizacja ruchowa, rytmika i taniec	<ul style="list-style-type: none"> - estetyczne poruszanie się (ćwiczenia rąk, stóp, rozluźniające, wyprostne), - ruchowe towarzyszenie piosenkom (marsz, bieg, podskoki), - realizowanie gestem oraz ruchem -proste rytmy i wzory rytmiczne, - reagowanie ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, 	muzyka ludowa	Pedagogika zabawy „Klanza” Elementy

Podstawa programowa 2017 r.	<ul style="list-style-type: none"> - tańczenie- podstawowe kroki i figury krakowiaka, poloneza, polki oraz innego tańca ludowego, - tworzenie improwizacji ruchowych do muzyki klasycznej, - taktowanie podczas śpiewania piosenek, - interpretacja ruchowa utworów muzycznych, - pantomima-wyrażanie gestem lub mimiką nastroju utworu, - reagowanie ruchem na dźwięki wysokie, średnie, niskie, długie, krótkie. - realizowanie wartości rytmicznych ćwierćnut, ósemek i pauzy ćwierćnutowej w zabawach ruchowych, -ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne; - tańczy według układów ruchowych charakterystycznych dla wybranych tańców (w tym integracyjnych, ludowych polskich oraz innych krajów Europy i świata). 	muzyka klasyczna	metody Emila Jagues'a - Dalcroze'a
Percepcja muzyki	<ul style="list-style-type: none"> - aktywne słuchanie muzyki: określanie cech, nastroju i charakteru utworu, - rozpoznawanie sposobu wykonania: solo i zespołowo, na chór i orkiestrę, - folklor muzyczny - rozpoznawanie rodzajów głosów ludzkich (sopran, alt, tenor, bas); głos męski, żeński, - rozpoznawanie brzmienia instrumentów muzycznych: (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); - rozpoznawanie podstawowych form muzycznych : AB, ABA, - słuchanie utworów z klasycznej literatury muzycznej, - nadawanie tytułów słuchanym utworom, - słuchanie muzyki ilustracyjnej, - słuchanie muzyki relaksacyjnej, - rozróżnianie nastroju współbrzmień durowych i molowych; - wesoło, smutno, - różnicowanie konsonansu i dysonansu, - określanie tempa; wolne, szybkie, umiarkowane; - słyszenie i odróżnianie zmian dynamicznych; piano, forte, crescendo, diminuendo; - słuchanie muzyki współczesnej 	<p>- muzyka ludowa</p> <p>muzyka klasyczna</p> <p>muzyka współczesna</p>	<p>Aktywne słuchanie muzyki wg B. Strauss</p> <p>Ad Libitum</p>
Tworzenie muzyki	<ul style="list-style-type: none"> - tworzenie ilustracji dźwiękowych do wierszy, opowiadań, bajek, obrazów ilustracji i różnych zjawisk, - tworzenie prac plastyczno-technicznych w rytmie słuchanych utworów muzycznych/ kreślenie, malowanie, wydzieranie cięcie itp./, - tworzenie partyturek, - konstruowanie prostych instrumentów, - tworzenie rytmu za pomocą gestodźwięków, - tworzenie rytmu; wartości rytmiczne nut i pauz – czas trwania dźwięku, zapis przy pomocy notacji muzycznej; - tworzenie rytmu do tekstu, - tworzenie melodii to tekstu, - tworzenie tekstu do melodii, - budowanie zdań muzycznych- tworzenie muzycznych pytań i odpowiedzi, - tworzenie własnych kompozycji w określonej formie- AB, ABA, ABACAD- ronda, - tworzenie ilustracji dźwiękowych np. „Burza”, „Las”, „Morze”, „U zegarmistrza” - malowanie ilustracji plastycznej do utworu muzycznego (treść muzyczna, charakter, barwa, kontrast, linia melodyczna, rytm) 	<p>ilustracje, dzieła malarskie</p> <p>bajki i wiersze polskich poetów</p> <p>przysłowia i powiedzenia</p> <p>piosenki dziecięce</p> <p>muzyka klasyczna</p> <p>muzyka współczesna</p>	<p>Metoda Dobrego Startu</p> <p>Elementy metod pedagogicznych Celestyna Freineta</p> <p>Różne techniki malarskie</p> <p>Ad Libitum</p>

Podstawa programowa 2017	- improwizacje muzyczne – zabawy dźwiękiem, głosem poszukiwanie innego brzmienia - znajomość form zapisu dźwięku muzyki, np. nagranie przy pomocy komputera, dyktafonu, telefonu, - zapisywanie w zabawie z instrumentami perkusyjnymi dźwięki np. poprzez układ piktogramów, kloceków rytmicznych, kolorów, liczb, czy obrazków; szyfruje, koduje, wykorzystuje utworzony zapis w zabawie; - korzystanie z wybranego zapisu melodii w czasie gry na instrumencie: dzwonkach, ksylofonie, flecie podłużnym, flażolecie – fleciku polskim		
--------------------------	---	--	--

Źródło: opracowanie własne. Nowa podstawa programowa (2017 r.) zaprezentowana przez ekspertów proponuje następujące zmiany, które będą uwzględnione w realizacji tego programu.

4.1. STANDARDY EDUKACJI MUZYCZNEJ

Założeniem podstawowym standardów edukacji muzycznej jest objęcie wszystkich dzieci edukacją muzyczną. Kształcenie muzyczne wspiera znacząco ogólny rozwój każdego dziecka wobec tego poznawanie muzyki artystycznej jest jedynym sposobem na wykształcenie dobrego smaku muzycznego jednostki, a także prowadzi m.in. do kształtowania pożądanych postaw moralnych⁸³³.

W zakresie ekspresji i umiejętności tworzenia wypowiedzi muzycznych, uczeń:

- poprawnie, w miarę swoich możliwości, śpiewa,
- podejmuje próby czytania nut głosem,
- podejmuje próby audiacji pod kierunkiem nauczyciela,
- twórczo wypowiada się głosem w improwizacji melodycznej,
- poprawnie melodycznie i rytmicznie gra na szkolnych instrumentach,
- interpretuje ćwiczenia i drobne utwory instrumentalne zgodnie z ich charakterem,
- podejmuje próby tworzenia na instrumencie przekształceń melodii i rytmów, z wykorzystaniem możliwych dla zrozumienia przez uczniów w tym wieku środków wyrazu muzycznego,
- interpretuje ruchem muzykę z akcentem na aspekt estetyczny i ludyczny,
- twórczo przekształca opanowane zabawy ruchowe i tańce,
- podejmuje próby twórczości, zarówno w sposób spontaniczny podczas zabaw muzycznych np. inscenizacji, jak i kierowany poprzez świadome „bawienie się” materiałem dźwiękowym podczas ćwiczeń twórczych głosem i na instrumentach muzycznych;

⁸³³ A. Białkowski, W. Sacher: *Standardy edukacji muzycznej*. Wyd. Nowa Edukacja Kulturalna. Diagnozy i Kierunki Zmian, Warszawa 2010, s. 26-28.

W zakresie słuchania, rozumienia i przeżywania muzyki, uczeń:

- podejmuje próbę wykształcenia intuicyjnego spostrzegania słuchowego, wypowiada się na temat utworów muzycznych,
- zauważa najpierw ogólny charakter utworu, aparat wykonawczy, elementy formy, struktury, dostrzega różnice stylistyczne utworów,

Podczas warsztatów muzycznych uczniowie słuchają muzyki artystycznej, różnych stylów i gatunków, przy czym utwory są powtarzane tak, aby dziecko mogło je uznać, za znane i bliskie. Wszystkie dziecięce wypowiedzi są akceptowane;

W zakresie wiedzy i umiejętności posługiwania się językiem muzyki - alfabetyzacji muzycznej, uczeń:

- słucha i odróżnia dźwięki ze względu na ich cechy (czas trwania, wysokość i barwę),
- rozumie muzyczne znaki graficzne w stopniu podstawowym, poprzez ćwiczenie umiejętności gry na szkolnych instrumentach,
- rozumie niezbędne dla nabywania tych umiejętności pojęcia muzyczne: melodia, rytm, tempo, metrum, wartości nut i pauz, nazwy dźwięków na instrumencie i w zapisie, klucz wiolinowy (G), znaki chromatyczne (krzyżyk, bemol, kasownik przy nucie i przy kluczu), skala durowa i mollowa, dynamika, tempo, forma muzyczna,
- rozumie i stosuje w swojej aktywności muzycznej pojęcia dynamiki i agogiki;

W zakresie edukacji muzyczno-medialnej, uczeń:

- potrafi posługiwać się edukacyjnymi programami medialnymi takimi, jak np.: Klik uczy śpiewać- multimedialne zabawy muzyczne dla dzieci w wieku 6-10 lat; Uczę się muzyki (wiek 3-8 lat). Tomek i Oskar – Duch w operze, a także programem stanowiącym integralną część z podręcznikiem kształcenia zintegrowanego w klasach I-III – Już w szkole i multimedialną wersją Szkolnego słownika – muzyka,
- przy zastosowaniu oprogramowania komputerowego podejmuje próby twórczości muzycznej; uruchamia karaoke, może śpiewać, grać i układać samodzielnie własne rytmy i melodie,
- drogą zabaw i gier komputerowych wspiera procesy zapamiętywania oraz nabywania wiedzy i umiejętności muzyczne,
- nabywa umiejętności wyboru najbardziej wartościowych utworów prezentowanych codziennie w mediach.

W zakresie rozwijania nawyków czynnego uczestnictwa w kulturze muzycznej, uczeń:

- poznaje różne utwory, z uwzględnieniem muzyki współczesnej,
- uczestniczy w koncertach muzyki artystycznej- nabywa umiejętności słuchania muzyki na żywo i właściwego zachowania, czyli szacunku dla wykonawców,
- prezentuje własne osiągnięcia na forum klasy, szkoły czy w środowisku lokalnym.

Uczeń ma możliwość wykazania się swoimi umiejętnościami w różnych formach aktywności muzycznej. Warsztaty muzyczne wzbudzają w uczniach pozytywne nastawienie do przedmiotu, aktywizują do czynnego uczestnictwa w zajęciach, motywują ich do rozwijania własnych umiejętności i zainteresowań muzycznych.

5. MATERIAŁ REPERTUAROWY

Repertuar muzyczny,⁸³⁵ to zapas utworów przygotowanych do wykonania przez dany zespół, chór, solistę, dyrygenta itp. *Program twórczych warsztatów muzycznych* zawiera przykładowy materiał repertuarowy, ujęty w ramowy plan zajęć edukacyjnych dla uczniów w edukacji wczesnoszkolnej.

5.1. RAMOWY PLAN ZAJĘĆ EDUKACYJNYCH – REPERTUAR PIOSENEK⁸³⁶

Ramowy plan zajęć edukacyjnych zawiera przykładowy repertuar pieśniarski z uwzględnieniem podziału na poszczególne klasy. Wybór piosenek dobrany jest tematycznie zgodnie z kalendarzem szkolnych imprez oraz dostosowany do możliwości głosowych uczniów. Zastosowano metodę stopniowania trudności. W klasie I piosenki zazwyczaj wiążą się z tematyką najbliższą dziecku. W klasie II i III materiał stopniowo zostaje wzbogacany o różnorodną tematykę wraz ze wzrostem opanowywania stopnia trudności i możliwości wykonawczych dzieci.

Zestawienie 2. Przykładowy repertuar piosenek, ze wskazaniem na wybrany poziom edukacji, do wykorzystania w ramach *Twórczych warsztatów muzycznych*

MIESIĄC	REPERTUAR PIOSENEK					
	Klasa I	Wyd./uwagi	Klasa II	Wyd./uwagi	Klasa III	Wyd./uwagi
Wrzesień	1. <i>Jestem uczniem</i> 2. <i>W Literkowie</i> 3. <i>Ślubowanie</i>	WSiP Nowa Era	1. <i>Na cztery i na sześć</i> 2. <i>Myj zęby</i> 3. <i>Jabłka –kanon</i>	Muza Nowa Era MAG	1. <i>Znowu do szkoły</i>	Wygraj Sukces

⁸³⁵J. Habela: *Słowniczek muzyczny*. PWM, Kraków 1988, s. 160.

	4. <i>Dostał Jacek elementarz</i> 5. <i>Jabłko</i>	MAC	4. <i>Ogórek</i>			
Październik	1. <i>Pac gruszka do fartuszka</i> 2. <i>W kasztanowym mieście</i>	WSiP	1. <i>Wdeszczowym rytmie</i>	WSiP	1. <i>Skarby jesieni</i>	Nowa Era
Listopad	1. <i>Jesienny kujawiacek</i> 2. <i>Mazurek Dąbrowskiego- hymn</i> 3. <i>Hymn Unii Europejskiej</i>	MAC WSiP	1. <i>Dzień Niepodległości</i> 2. <i>Przybyli ułani pod okienko</i> 3. <i>Szara piosenka</i>	Nowa Era MAC	1. <i>Jedenasty Listopada</i> 2. <i>Przybyli ułani pod okienko</i>	Wygraj Sukces
Grudzień	1. <i>Zimowy taniec</i> 2. <i>Bosy pastuszek</i> 3. <i>kolędy tradycyjne</i> 4. <i>Gdy Pan Jezus się narodził</i>	Nowa Era WSiP Wiolinki	1. <i>Kolędy i pastoralki</i> 2. <i>Święty Mikołaj</i> 3. <i>Grudniowe noce</i>	MAG Wiolinki	1. <i>Kolędy i pastoralki</i> 2. <i>Jadą kolędnicy</i> 3. <i>A tu już święta</i>	Wiolinki
Styczeń	1. <i>Menuet dla dziadka</i> 2. <i>Wesoły czajnik</i> 3. <i>Dziadek i babcia to nasi przyjaciele</i>	Nowa Era Zespół Dysonans Urszula Pakuła	1. <i>Zimowy taniec.</i> 2. <i>Krakowiacek jeden</i> 3. <i>Panie Janie</i> 4. <i>Dzwonki sań</i>	Nowa Era MAC	1. <i>Tango dla babci</i> 2. <i>Czy znasz ten świat?</i>	Słoneczni
Luty	1. <i>Przyszła wiosna do niedźwiedzia</i> 2. <i>Zielona półnoka</i> 3. <i>Wkrótce wiosna</i>	MAG	1. <i>Kolorowy śnieg</i>	MAC	1. <i>Zanim to zrobisz</i>	Słoneczni
Marzec	1. <i>Powitalny koncert</i> 2. <i>Mydło lubi zabawę</i> 3. <i>Pies na medal</i> 4. <i>Pingwinek-zabawa</i>	WSiP	1. <i>Zielony mosteczek</i> 2. <i>Czerwone jabłuszko</i> 3. <i>Kochane słoneczko</i> 4. <i>Leśne dzwonki</i>	MAG Wygraj Nowa Era Sukces MAC	1. <i>Moja klasa III a</i> 2. <i>Kukulka-zabawa</i>	Wygraj Sukces
Kwiecień	1. <i>Zielona wyspa</i> 2. <i>Rozśpiewany las</i> 3. <i>Mrówka w kąpielówkach</i>	Mac Nowa Era „Od przedszkola do idola” Gamma	1. <i>Pies na medal</i> 2. <i>Leśne duszki</i> 3. <i>Jak? gdzie, dlaczego?</i>	Wygraj Sukces	1. <i>Pokochajmy drzewa</i> 2. <i>Zostawcie nam, czysty...</i> 3. <i>Kocham świat</i> 4. <i>Wszystkie dzieci nasze są</i>	„Tęczowe piosenki” J. Wojdaka Kwart Music Polska M. Grechuta Wiolinki MAC M. Jeżowska
Maj	1. <i>Kolorowa tęcza</i> 2. <i>Poczytaj mi mamo</i> 3. <i>Zabawmy się wesoło</i> 4. <i>Moja piłka</i> 5. <i>Żabki</i> 6. <i>Mama wszystko wie</i>	Mac Nowa Era Gram PR Kielce Wygraj Sukces	1. <i>Pieski małe dwa</i> 2. <i>Pomaluję cały świat</i> 3. <i>Moja mama jest artystką</i> 4. <i>Dla mamy liliowy bez</i>	MAG Wygraj Sukces	1. <i>Mazurek Trzeciego Maja</i> 2. <i>Sportowe marzenia</i> 3. <i>A ja wolę moją mamę</i>	WSiP Wygraj Sukces
Czerwiec	1. <i>Zawołalo lato</i> 2. <i>Niech żyją wakacje</i> 3. <i>Jedzie pociąg</i> 4. <i>Tęcza</i>	WSiP Nowa Era	1. <i>Lato, lato</i> 2. <i>Jesteśmy jagódki</i> 3. <i>Wakacje</i>	MAG	1. <i>Jesteśmy dziećmi</i> 2. <i>Lato na dywanie</i> 3. <i>Stokrotka</i>	Słoneczni Nowa Era MAG

Źródło: opracowanie własne.

5.2. PRZYKŁADOWA LITERATURA MUZYCZNA - UTWORY PROGRAMOWE,

ILUSTRACYJNE, MUZYKA WSPÓŁCZESNA⁸³⁸

1. Bacewicz G.-*Kołysanka*
2. Boccherini L.- *Menuet*
3. Brahms J.-*Kołysanka*
4. Chopin F. - *Mazurek Op. 33 nr 2*; aranżacja Zespół Polski Maria Pomianowska
5. Chopin F.- *Etiuda c-moll (rewolucyjna)*
6. Chopin F. -*Menu Chopinowskie*- nagrania utworów F. Chopina, m.in. *Polonezy, Mazurki, Walce*.
Każdy utwór poprzedza zwrotka wiersza Michała Rusinka, czytanego przez Zbigniewa Zamachowskiego.
7. Chopin F. *Scherzo h- moll, Mazurki, Preludium Des-dur, Walce, Pieśń „Życzenie “ , Koncert fortepianowy e-moll (fragm.)*
8. Czajkowski P. -*Jezioro łabędzie*
9. Czajkowski P.-*Dziadek do orzechów (Walc kwiatów ,taniec Wieszczy Cukrowej)*
10. Debussy C.-*Morze*
11. Debussy C.-*Ogrody w deszczu*
12. Flies B.-*Kołysanka*
13. Grieg E.- *Peer –Gynt*
14. Grieg E.-*Motyl*
15. Grieg E.-*Poranek*
16. Grieg E.-*W Grocie Króla Gór*
17. Holst G.- *Planety-Mars*
18. Lutosławski W. -*Piosenki dzieciinne* - piosenki do słów J. Tuwima
19. Lutosławski W. -*Ptasie plotki*
20. Mazurek B. -*Rozmowa zegarów*- z cyklu *Sny dziecięce* (muzyka elektroniczna)
21. Mazurek B.-*Pociąg*,
22. Moniuszko S. - *Mazur* - z opery *Straszny Dwór*-
23. Moniuszko S. -*Aria Skaluby* (stary zegar)z opery *Straszny Dwór*
24. Moniuszko S.- *Przqśniczka*
25. Mozart W.A. -*Aria Królowej Nocy*
26. Musorgski M. -*Obrazki z wystawy (m .in. Taniec kurcząt w skorupkach, Bydło) –*
27. Noskowski Z. -*Na pastwisku (z Czterech pór roku)*
28. Nowowiejski F, M. Konopnicka- *Rota*
29. Offenbach J.-*Barkarola z opery Opowieści Hoffmanna*-
30. Paderewski I.J. *Menuet*
31. Prokofiew S.- *Mały biały osiołek*
32. Prokofiew S.- *Piotruś i Wilk*
33. Rimski- Korsakov N. - *Lot trzmiela*
34. Rossini G. -*Duet kotów*
35. Rossini G.-*Uwertura do opery Wilhelm Tell*
36. Saint- Saens C. - *Karnawał zwierząt (cykl utworów o zwierzętach)*
37. Schubert F.- *Serenada*
38. Schumann R. -*Marzenie*
39. Strauss J. - *Polka Tritsch- tratsch*
40. Strauss J. - *Walc, Opowieści Lasku Wiedeńskiego,*
41. Strauss J.-*Odgłosy wiosny*
42. Verdi G.-*Aida*
43. Vivaldi A. -*Cztery pory roku: Wiosna, Lato, Jesień, Zima, (frag.)*
44. Wagner R.-*Cwałowanie Walkirii*
45. Wieniawski H. -*Kujawiak a-moll*

Utwory programowe prezentowane będą przeważnie z nagrań. Modyfikacją może być uczestnictwo w muzyce na „żywo” np. podczas przedstawień teatralnych, koncertów czy festiwali organizowanych na terenie miasta Jastrzębia-Zdroju lub innego miasta w województwie śląskim. W trakcie zajęć będzie można prowadzić obserwacje dziecka pod kątem jego zainteresowań, aktywności, reagowania, przeżywanie, współpracy z innymi itp. Dobór materiału jest dostosowany do indywidualnych predyspozycji i zainteresowań muzycznych dziecka. Aktywność dziecka nakierowana jest na jego samodzielną i twórczą pracę.

5.3. AKTYWNE SŁUCHANIE MUZYKI – PROPOZYCJE WYBRANYCH UTWORÓW MUZYCZNYCH

Umiejętność słuchania muzyki rozwija się wraz z doświadczeniem. Aktywność ruchowa, instrumentalna czy wokalna wprowadza i ułatwia dziecku zrozumienie kanonu muzyki klasycznej. Bogactwo klasyki z minionych epok pozwala na wybór repertuaru dla dzieci najmłodszych w celu aktywnego słuchania jej i emocjonalnego przeżywania wartościowej muzyki. Wzorując się przykładami opracowań B. Strauss, możemy tworzyć własne oryginalne zabawy, improwizacje, partytury, tańce itp. według indywidualnej koncepcji dziecka.

Zestawienie 3. Wybrane propozycje literatury muzycznej do aktywności ruchowej, słuchowej, wokalne i instrumentalne, do wykorzystania w *Programie Twórczych Warsztatów Muzycznych*

Aktywność ruchowa – instrumentalna - wokalna wg Batii Strauss		
CD I	CD II	CD III
1. Marsz Radeckiego J. Strauss (wok.) 2. Czardasz- taniec 3. Deszcz czarownic – taniec 4. Taniec węgierski nr 5- J Brahms 5. Trepak- p. Czajkowski 6. Eine kleine Nachtmusik- Allegro W. Mozart 7. Walczyk klaskany 8. Orzeszki –zabawa manualna palców, reagowanie na tempo 9. Czyngis Han- zabawa 10. Ciasteczka –zabawa	1. Country Dance- muzyka na wiodzie J.F. Haendel 2. Fiesta Aymara -folk argentyński 3. Taniec węgierski-J. Brahms 4. Pizzicato- D. Delibes 5. Galop- D. Kawalewski 6. Le Basque 7. Marsz turecki L.v. Beethoven 8. Polka Italiano 9. Marsz Radeckiego 10. Moment Musicales nr 3- F. Schubert 11. Bravado 12. Zabawa przy muzyce / z woreczkami, dzwoneczkami/	1. Każda rączka 2. Zimno, zimno 3. Alunelul 4. O wskazującym palcu 5. Balowanie na polanie 6. Głowa –ramiona 7. Jesteśmy już w przedszkolu 8. Orzeszki 9. Country Dance 10. Le Basque 11. Marsz turecki L.v. Beethoven – wprawka

11. Deszczyk -zabawa	13. Specknerin	12. Marsz Radeckiego
12. Polka- taniec	14. Tzadik Katamar/ Jedzie auto - taniec integracyjny	13. Czardasz- taniec
13. Taniec Żyda –reagowanie na tempo	15. Oh Swallow	14. Bravado
14. Country Dance- muzyka na wodzie J.F. Haendel	16. Rondo- J.S.Bach	15. Oh Swallow
15. Fiesta Aymara -folklor argentyński	17. Rondo –F.Rameau	16. Marsz Radeckiego / wersja rozrywkowa/
16. Taniec węgierski-J. Brahms	18. Norwegien Dance- E.Grieg	17. Specknerin
17. Rondo- J.S.Bach	19. Tarantella- zabawa	18. Syp Symeon
18. Rondo –F.Rameau	20. Tarantela-taniec	19. Kazaczok
19. Pizzicato- D. Delibes	21. Epoi Taj Taj – zabawa ruchowa ze śpiewem	20. Kółko graniaste
20. Moment Musicales nr 3-F. Schubert	22. Kwiaty- swobodna wypowiedź ruchowa dziecka	21. Stary niedźwiedź
21. Galop- D.Kawalewski	23. Fryzjer-zabawa	22. Ojciec Wirgiliusz
22. Marsz turecki L.v. Beethoven	24. Dla Zuzi -instrumentacja	23. Jedzie pociąg z daleka
23. Marsz Radeckiego (instr.)– J.Strauss	25. Hashual -taniec	24. Mam chusteczkę haftowaną
24. Gawot –Pretorius	26. Hashual/ nowa mel./	25. Nie chcę cię....
25. Polka –S. Rachmaninov	27. Trojka- taniec integracyjny	26. Moja Julijanko
26. Rondo weneckie – Skaramuce	28. Lollipop- taniec integracyjny	27. Dwóm tańczyć się zachciało
27. Poprzez świat –piosenka	29. Sia-la-la -taniec integracyjny	
	30. Fitsco Colo- taniec integracyjny	
	31. Radosny krąg- taniec integracyjny	
	32. Taniec motyli -taniec	

Źródło: materiał zgromadzony podczas warsztatów muzycznych prowadzonych przez Joannę Szejnabis-Zdyb - studia podyplomowe – Kielce, warsztaty w przedszkolu -Jastrzębie- Zdrój-Beata Wapińska, warsztaty w WOM - Rybnik- Beata Kubiak.

*Dziecko chętnie bawi się muzyką i przy muzyce, a bawiąc się muzykuje całym sobą. Działanie takie pobudza aktywność wewnętrzną dziecka, pozwala mu odczuć sacrum dzieła oraz uczestniczyć w misterium jego współtworzenia*⁸⁴⁰. Tymi słowami, metodę aktywnego słuchania muzyki, podkreśla Jacek Tarczyński, muzyk pedagog, nauczyciel muzyki. Swoją kontakt z dziećmi, studentami czy nauczycielami nawiązuje głównie przez improwizację, opartą na systemie Carla Orffa.⁸⁴¹

5.4. ETAPY PRACY Z UTWOREM MUZYCZNYM

Poprzez „aktywne słuchanie”, zabawę, dzieci poznają strukturę utworu muzycznego. Słuchając wykonują proste ruchy taneczne proponowane przez nauczyciela lub same oddają się improwizacji. Rytmiczne zabawy są przygotowaniem do wprowadzenia instrumentów perkusyjnych. Podczas metody aktywnego słuchania muzyki wg B. Strauss dobrze jest stosować się do etapów pracy z wybranym utworem, takich jak:

⁸⁴⁰ J. Tarczyński: *Aktywnie słuchamy muzyki poważnej*. [W:] *Bliżej przedszkola* nr 10/ 2009.

⁸⁴¹ J. Tarczyński: *Muzyka w szkole i w przedszkolu*, <http://wychowaniemuzyczne.pl>, [data dostępu: 30.05.2013.]

1. Fabularyzowanie muzyki połączone z prostymi ruchami rytmicznymi. W miarę możliwości opowiadanie powinno być integralną częścią utworu.
2. Realizowanie w tańcu. Zajęcia najlepiej prowadzić w kręgu, ponieważ łatwo jest obserwować dzieci i korygować błędy.
3. Powtórzenie poprzednich zajęć. Zanim wprowadzi się instrumenty dobrze jest najpierw grać „na niby” w celu wyobrażenia sposobu wydobywania dźwięku i jego brzmienia, a dopiero później granie właściwe na instrumentach.
4. Połączenie tańca z instrumentami. Prowadzący, podczas naśladowania gry, powinien wykonywać bardzo wyraźnie i jednoznacznie ruchy, za pomocą mimiki twarzy i gestykulacji.
5. Podczas wykonania publicznego wskazane są występy razem z prowadzącym w celu wzmocnienia pewności i poczucia bezpieczeństwa dzieciom w sytuacjach stresujących.
6. Rozmawianie o muzyce (ma sens jeśli dziecko przeżyło tę muzykę).

Ze względu na różnorodne środki wyrazu, muzyka sprzyja spontanicznej wypowiedzi dziecka, wyzwala swobodę ruchu, integruje w tańcu i zabawie. Utwory słuchane z płyt powinny być dostosowane do możliwości wykonawczych dzieci; krótkie, o bardzo wyraźnym charakterze i nastroju. Nauczyciel powinien aranżować i wprowadzać twórczy klimat, odpowiednio kierować rozwojem muzycznym dzieci, oddać się twórczemu procesowi muzycznemu.

5.5.TAŃCE I ZABAWY INTEGRACYJNE

Naturalną radość dzieciom przynoszą tańce integracyjne⁸⁴² - jak sama nazwa wskazuje łączą i jednoczą tych, którzy go wykonują. Z racji tego, że taniec zawiera stosunkowo proste układy, wszyscy mogą się go szybko nauczyć. Podczas tańca cała grupa ożywia się i integruje. Rozładowują w ten sposób napiętą atmosferę, a animacje przy pomocy ruchu mogą ukazać klimat grupy w nowym świetle. Taniec jest doskonałym „balsamem” kojąco działającym na sferę **motoryczną, psychiczną i społeczną**. W tańcu następuje uaktywnienie, rozładowanie nadmiaru energii i agresji (będąca zjawiskiem zataczającym coraz szersze kręgi naszego życia), stymuluje i reguluje procesy fizjologiczne oraz rozwija motoryczność. Jest doskonałym treningiem w zakresie wyrażania emocji. Tańce integracyjne, to również doskonały sposób na bliższe poznanie krajów Unii Europejskiej, w nich bowiem zawarta jest ich kulturowość i ludowość. Tańce te oparte są często na podkładzie muzycznym melodii ludowych. Podnoszą **poczucie własnej wartości, pewności siebie, chęci działania**, zbliżają do

⁸⁴² *Tańce integracyjne*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-10186-tance-integracyjne.php>, [data dostępu: 30.05.2013.]

ludzi, ćwiczą koncentrację uwagi i harmonizują duszę z ciałem. Tańce te są wspólnym ćwiczeniem w wyrażaniu empatii i działania. Dlatego coraz częściej wykorzystywane są już od najniższego szczebla edukacji dziecka, jakim jest grupa przedszkolna. *Program Twórczych Warsztatów Muzycznych* integruje grupę m.in. poprzez tańce choreograficzne z różnych regionów świata. Przykładowy repertuar taneczny i pieśniarski przedstawiają poniższe zestawienia.

Zestawienie 4. Tańce i zabawy integracyjne „w kręgu” z różnych regionów świata.

Tańce izraelskie /różnicowany stopień trudności/	Tańce i zabawy- różne /różnicowany stopień trudności/	Choreograficzne tańce „w kręgu” z różnych części świata	
		Muzyka ludowa służąca integracji lub medytacji	Tańce krajów Unii Europejskiej
CD IV	CD V	CD VI	CD VII
1.Hipo hipi 2.Kulam mochaim iti kaf 3.Lo Ahavti Dai 4.Nesader maagal gadol 5.Nigun Atik 6.Simi Yadech 7.Ve'David 8. Yesh Lanu Taish 9.Bima bam bom 10. Ha'shual 11.Mi yachol lasim 12.Te ve'orez 13.Yarad dodi le'gano 14.Zorba-grec.	1.Ku-tchi-tchi 2.Balaio 3.Branle 4.Lektis 5.Tre-Sma Gummor 6. Pera-Stous 7. Carnavalito 8.Oh Susanna	1.Cherry Plum Litwa 2.Mikanos-t.sosny Grecja 3.Birchentanz-t.brzozy Niemcy 4. Tread gently W. Brytania 5.Hex Laponia 6.Walnut Łotwa 7.Arap Bułgaria 8.Pata- pata Afryka 9.Somesuch Wielka Brytania 10.Dima Maria Argentyna 11.La Surce Wielka Brytania	1.Polonez 2.Krakowiak 3.Walc wiedeński 4.Polka 5.Koło walaskie 6.Czardasz 7.Polka litewska 8.Marsz torreadora 9. Walczyk włoski 10.Taniec belgijski 11.Menuet 12.Sirtaki (Zorba)

Źródło: materiał zgromadzony podczas udziału w warsztatach muzycznych w WOM Rybnik oraz Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli Muzyki /Rynia 2011r. Skorzęcin 2012 r.

Zestawienie 5. Płasy i zabawy przy muzyce w celu integracji dużej grupy dzieci w różnym wieku o różnych temperamentach, predyspozycjach oraz dzieci niepełnosprawnych.

Autorskie warsztaty muzyczne		
Urszula Pakuła	Beata Wapińska	Jacek Szpunar /Leszek Gęca
„Płasy i zabawy na cztery pory roku” cz. I i II	Tańce śląskie	<i>Tańczymy razem</i> ⁸⁴³ Wybrane tańce narodowe i regionalne
1.Bananowa piosenka 2.Kacza-czacza 3.My jesteśmy choineczki 4.Dysko Dyskotupanka 5.Dziadek i babcia to nasi przyjaciele 6.Jasnowłosa Baba-Jaga 7.Rock'Roll Boogie 8.Świąteczne porządki 9.To jest rap 10.Kłótnia wielkanocna 11.Misie dwa 12.My jesteśmy renifery 13.Simion 14.Żabki	1.Chodzony I 2. Chodzony II 3.Trojak 4.Druciorz 5.Dziad 6.Mietlorz 7.Patyjok 8.Kokotek 9.Nie chce cię 10.Waloszek 11.Koziery 12.Gąsior 13.Groziak 14.Od bucza do bucza	1.Polonez wersja I ,II 2.Sarna 3.Cebulka 4.Cygan wersja I ,II 5.Krakowiak wersja I ,II, III 6.Cięta polka wersja I ,II 7.Hurra polka 8. Lasowiak wersja I ,II 9.Polka Podlaska wersja I ,II 10.Polka Lubelska w. I ,II 11. Tupacz wersja I ,II, III 12.Walczyk Lubelski I,II, III 13. Trojak wersja I ,II

⁸⁴³ J. Szpunar, L. Gęca: *Tańczymy razem. Formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych i regionalnych*. Wyd. „Klanza”, Lublin 1999.

	15.Diobolek 16.Polka spacerowa 17.Kowal 18.Żegnamy	14.Walczyk śląski „Zachodzi słoneczko” I ,II 15. Błogosławiony 16. Kujawiak wersja I ,II, III
cz. II 1.Dylu dylu w country stylu 2.Mów dzień dobry na dzień dobry 3.Dzień dobry-witamy 4.Ja cię pocałuję 5.Mój kolego z przedszkola 6.Pchełki 7.Piosenka na chłodne dni 8.Przedszkole drugi dom 9.Rozruszanka 10.Smokowy rock 11.Stary zegar 12.Taniec połamaniec 13.Taniec z Tatą+ saksofony 14.Mama dobrze wie		

Źródło: materiał zgromadzony podczas autorskich warsztatów muzycznych: Urszula Pakuła -Rybnik 2006r./ Beata Wapińska „Synkopa”– Jastrzębie –Zdrój 2007. L. Gęca „Klanza”- 2001.

Tańce integracyjne oprócz walorów kształcących –wychowawczych, uczą współpracy i odpowiedzialności za siebie i innych. Efektem wdrażania tańców w proces edukacji dzieci od najmłodszych lat jest:

- poprawa ogólnej kondycji fizycznej dziecka, stymulacja mięśni i stawów,
- usprawnienie motoryki,
- rozwój percepcji wzrokowej i słuchowej,
- rozwój orientacji przestrzennej,
- rozwój wyobraźni i spostrzegawczości,
- wdrażanie do estetyki wyglądu podczas występów,
- przełamanie barier komunikacyjnych,
- ćwiczenie umiejętności szybkiego reagowania na sygnały słowne i dźwiękowe,
- nabywanie zdolności empatii i tolerancji,
- zapoznanie się z kulturą innych krajów poprzez tańce m.in. izraelskie, greckie, itp.,
- przybliżenie wiedzy na temat kultury regionów Polski poprzez polskie tańce np. polonez, krakowiak, kujawiak.

Tańce integracyjne łączą i jednoczą tych, którzy go wykonują. Proste układy zachęcają do wspólnej zabawy, której poddaje się całe ciało. Grupa w tańcu ożywia się i integruje, a swobodna atmosfera, różnorodne animacje za pomocą ruchu, ukazują klimat grupy w nowym świetle.

5.6. ELEMENT EDUKACJI KULTURALNEJ -AD LIBITUM

*Ad Libitum*⁸⁴⁵ – „Słuchać inaczej”, jest koncepcją kształcenia muzycznego, której celem jest popularyzowanie muzyki współczesnej, inspirowanie dzieci do tworzenia własnych utworów z wykorzystaniem oryginalnego języka muzycznego oraz rozwijanie u uczniów muzycznej kreatywności. Propozycje metodyczne mają za zadanie przybliżyć improwizację, jako formę działania rozwijającego z jednej strony wrażliwość muzyczną i zdolności twórcze, z drugiej zaś współdziałanie w zespole, komunikację emocjonalną, dyscyplinę myślenia analitycznego, wyobraźnię i umiejętność koncentracji. Korzyści, jakie przynosi wykorzystanie improwizacji w edukacji muzycznej dzieci, można odnieść nie tylko do rozwijania osobowości, ale i zaznajamiania z muzyką współczesną.⁸⁴⁶ Dziecko bardziej docenia wartość sztuki wówczas, gdy zaczyna samo ją tworzyć. Program *Twórczych warsztatów muzycznych w edukacji wczesnoszkolnej* daje możliwość improwizowania samodzielnego i grupowego, wyrażania emocji i myśli, przełamuje kolejne bariery, otwierając się zarazem na przekaz płynący od innych.⁸⁴⁷ Improwizując, dziecko działa spontanicznie i naturalnie, uczy się pokonywać nieśmiałość, buduje poczucie własnej wartości, wspólnie z innymi przeżywa radość zabawy i tworzenia.

Elementy *Ad Libitum* można realizować nawet z najmłodszymi dziećmi, które w oryginalny dla siebie sposób są skłonne poszukiwać odmiennego brzmienia, nie tylko na instrumentach perkusyjnych, ale również wydobywać dźwięki w różny sposób na wielu różnych innych przyborach codziennego użytku.

⁸⁴⁵ *Ad Libitum*; międzynarodowy festiwal sztuki improwizacji organizowany od 2006r odbywający się w Laboratorium Centrum Sztuki Współczesnej w Zamku Ujazdowskim w Warszawie. W każdej edycji prezentuje inny gatunek muzycznej improwizacji – od muzyki jazzowej po awangardowe techniki wykonawcze, swobodną improwizację i improwizację dyrygowaną, partytury otwarte i graficzne oraz związane z nimi nurty muzyczne, indeterminizm i minimalizm. Bada interakcje muzyki z innymi sztukami – relacje między dźwiękiem, słowem, muzyką i teatrem w nowych nurtach artystycznych, niekonwencjonalnych działaniach interdyscyplinarnych, projektach o charakterze synkretycznym, inicjuje spotkania kultowych postaci sceny improwizacji w tańcu i muzyce, http://ad-libitum.pl/o_festiwalu, [data dostępu: 30.05.2013].

⁸⁴⁶ *Mała Warszawska Jesień*- Pierwszy w Polsce (2012) festiwal muzyki współczesnej rekomendowany dla dzieci w wieku 4-12 lat. <http://www.dizer.pl/dizer/czytaj/71/maa-warszawska-jesie-2012--festiwal-muzyki-wspczesnej-dla-dzieci#.Ut960RCtbIU>, [data dostępu: 22.01.2014].

⁸⁴⁷ M. Kisiel: *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszy wieku szkolnym*. Wyd. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej I Pedagogiki Mediów, U.Ś., Katowice 2013, s. 39.

6. KONTROLOWANIE I OCENIANIE UCZNIÓW

Muzyka jest przedmiotem szczególnym, gdyż w jego zakres wchodzi ocena osiągnięć uczniów o bardzo zróżnicowanych uzdolnieniach. Zadaniem nauczyciela jest stawianie wymagań adekwatnych do możliwości konkretnego ucznia. Ocenie podlegają:

- przygotowanie do zajęć / materiały /
- inwencja własna dzieci,
- pomysłowość,
- oryginalność,
- aktywność na lekcjach,
- indywidualne zainteresowania ponadprogramowe,
- zasób wiadomości,
- zachowanie, respektowanie zasad podczas zabaw,
- umiejętność współpracy,
- konsekwencja w działaniu, zaangażowanie się,
- radzenie sobie z trudnościami, poszukiwanie innego rozwiązania.

Po skończonych zajęciach dokonuje się słownej oceny uczniów. Należy również pamiętać o uczniach ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. Ocena końcowo-roczna jest sformułowana w formie opisowej i zawiera informacje dotyczące aktywności ucznia na zajęciach, jego przygotowanie i muzykalność. Zdobyte umiejętności artystyczne w ciągu roku szkolnego, uczniowie prezentują podczas imprez okolicznościowych.

6.1. OCZEKIWANE OSIĄGNIĘCIA UCZNIA - EWALUACJA

Zakładam, że po trzech latach, wykorzystując aktywne metody pracy w realizacji Programu *Twórczych warsztatów muzycznych*, uczeń będzie pozytywnie nastawiony do odbioru muzyki. W zakresie zdobytych umiejętności uczeń będzie potrafił:

- śpiewać indywidualnie i grupowo poznane piosenki,
- śpiewać z pamięci piosenki jednogłosowe, dwugłosowe, kanony z uwzględnieniem zmian: tempa, dynamiki, artykulacji, intonacji, rytmu i barwy brzmienia,
- stosować w praktyce zasady prawidłowego oddychania podczas wykonywanych piosenek i rytmizowanych tekstów,
- rozpoznawać brzmienie instrumentów perkusyjnych,

- wykonać przy pomocy instrumentów szkolnych proste tematy rytmiczne i łatwe akompaniamenty,
- ilustrować ruchowo budowę utworu muzycznego AB, ABA,
- wykonać podstawowe kroki tańców ludowych: krakowiak, polonez, polka,
- określać charakter emocjonalny muzyki i wyrażać go środkami poza muzycznymi- ruchem, rysunkiem, opowiadaniem,
- określać wysokość i czas trwania dźwięków, źródła ich pochodzenia,
- rozpoznawać rodzaje głosu ludzkiego: sopran, bas w słuchanych utworach,
- rozpoznać kierunki linii melodycznej, zmiany, kontrasty i powtórzenia w niej zachodzące,
- rozróżniać rytm, tempo, dynamikę, barwę dźwięku w słuchanym i wykonywanym utworze,
- układać własne rytmy, melodie do tekstów i ilustracji,
- osiągać znaczące wyniki w nauce w zakresie innych nauczanych przedmiotów szkolnych,
- umiejętnie współpracować z innymi, wspierać i pomagać słabszym.

Uczeń, objęty warsztatami muzycznymi, będzie nie tylko chętnie muzykował i aktywnie uczestniczył w programach artystycznych organizowanych na terenie szkoły czy poza nią. Ciekawy i chłonny wiedzy będzie samodzielnie poszukiwać, doświadczać, eksperymentować, analizować zachowania negatywne, wyciągać wnioski. Będzie samodzielnie wzbogacać wiedzę o sobie i innych, stanie się odpowiedzialne za siebie i innych.

Program Twórczych warsztatów muzycznych uwzględni wartości harmonijnego rozwoju dziecka, uczy:

- odpowiedzialności w poczuciu bezpieczeństwa,
- umiejętności i wytrwałości w osiąganiu celów,
- umiejętności zastanawiania się nad samym sobą, swoim postępowaniem- autorefleksja, wyciszenie się,
- przewidywania swoich działań,
- odporności na przeciwności losu,

Ponadto rozwija postawę twórczą i kreatywność:

- dziecko szuka sposobów rozwiązywania problemów,
- poszukuje oryginalnych rozwiązań,

- rozwija swoje zainteresowania i talent,
- szanuje otaczający świat,
- jest dobry dla siebie i innych, odczuwa empatię
- radzi sobie z trudnymi emocjami,
- podejmuje ryzyko i radzi sobie z niepowodzeniami.

Każde dziecko ma prawo do szczęścia i spełniania swoich marzeń. Szczęśliwe dziecko to szczęśliwy człowiek, który może dynamicznie i wszechstronnie rozwijać się, realizować i osiągać sukces.

Zakończenie

Program *Twórczych warsztatów muzycznych* jest próbą wprowadzenia innowacyjnych i jednocześnie atrakcyjnych, dla uczniów i nauczyciela, metod nauczania muzyki w edukacji wczesnoszkolnej. Działania twórcze, w formie zabaw, tańców, śpiewu czy też gry na różnych instrumentach, wpływają harmonijnie i wszechstronnie na rozwój ucznia. W pełnym poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i wiary w swoje możliwości, dziecko osiąga znacznie więcej. Ma zaufanie, motywację i satysfakcję z podejmowanego wysiłku. Chętnie się uczy, potrafi radzić sobie w trudnych sytuacjach, jest odporne na niepożądane wpływy otoczenia. Dostrzega piękno, aktywnie uczestniczy w kulturze. Z pełnym szacunkiem odnosi się do ludzi. Kształtuje własną postawę twórczą i otwiera się na nowości. Akceptuje siebie i jest pozytywnie nastawione do otoczenia, do życia. Wierzy i dąży do tego, aby własne marzenia spełniały się.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarzowa B., Młodzikowska M., *Tańce, rytm, ruch, muzyka*. Wyd. „Sport i Turystyka”, Warszawa 1983.
- Białkowski A., Sacher W. (red.), *Standardy edukacji muzycznej*. Wyd. Nowa Edukacja Kulturalna. Diagnostyka i Kierunki Zmian. Warszawa 2010.
- Burowska Z., *Śluchanie i tworzenie muzyki w szkole*. WSiP, Warszawa 1980.
- Dadak- Kozicka K., *Śpiewajże mi jako umiesz : muzykowanie w szkole według koncepcji Kodaly’ a*. WSiP, Warszawa 1992.
- Danel-Bohrzyk H., *Jak słuchać muzyki w klasach 1-3; propozycje metodyczne dla studentów i nauczycieli*. Wyd. Uniwersytet Śląski, Katowice 1996.
- Dyrda B., *Twórczy uczeń w klasach początkowych – korzyści i bariery rozwojowe*. „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1 (7), s. 119-127.

- Dyrda B., *Co to znaczy dobra szkoła? – rozważania o efektywności szkoły*. [W:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*. WSiP, Warszawa 1976.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*. „Media Rodzina”, Poznań 1997.
- Gordon E.E., *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci*. Wyd. „impuls”, Kraków 1997.
- Habela J., *Słowniczek muzyczny*. PWM, Kraków 1988.
- Jąder M., *Krok... w kierunku kreatywności. Zabawy i ćwiczenia*. Wyd. „Impuls”, Kraków 2008.
- Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Wyd. UŚ, Katowice 2005.
- Kisiel M. (red.), *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*. Wyd. WSB, Dąbrowa Górnicza 2008.
- Kisiel M., *Wielorakie przestrzenie muzyki w edukacji i wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym*. Wyd. Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytet Śląski, Katowice 2013.
- Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP Warszawa 1990.
- Limont W., *Synektyka a zdolności twórcze*. Wyd. UMK Toruń 1994.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Drogi do muzyki - metodyka i materiały repertuarowe*, WSiP Warszawa 1999.
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Metodyka. WSiP, Warszawa 1991.
- Ławrowska R., *Muzyka i ruch*. WSiP, Warszawa 1988.
- Ławrowska R., *Uczeń i nauczyciel w edukacji muzycznej*. Wyd. AP, Kraków 2003.
- Ławrowska R., *Rytm, muzyka, taniec w edukacji*. Wyd. Zamkom, Kraków 2005.
- Nęcka E., *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Wyd. „Impuls” Kraków 1994.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. II-rozszerzone „Żak”, Warszawa 1998.
- Przychodzińska M., *Słuchanie muzyki w kl. I-III*. WSiP, Warszawa 1990.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne- idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Dziecko i muzyka*. Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
- Przychodzińska-Kaciczak M., *Muzyka i wychowanie*. Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Sacher W.A., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Wyd. „Impuls”, Kraków 1997.
- Sacher W.A., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*. Wyd. „Impuls”, Kraków 1999.
- Sacher W.A., *Pedagogika muzyki*. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego. Wyd. „Impuls”, Kraków 2012.
- Smoczyńska - Nachtman U., *Muzyka dla dzieci*. WSiP, Warszawa 1992.
- Smoczyńska - Nachtman U., *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. Wyd. Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1983.

- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Wyd. UWM, Olsztyn 2001.
- Szmidt K., *Pedagogika twórczości*. Wyd. GWP, Gdańsk 2007.
- Szpunar J. Gęca L., *Tańczymy razem. Formy integracyjne i sceniczne wybranych tańców narodowych i regionalnych*. Wyd. „Klanza”, Lublin 1999.
- Tarczyński J., *Aktywnie słuchamy muzyki poważnej*, [w:] *Blżej przedszkola nr 10/ 2009*.
- Tarczyński J., *Muzyczne podróże Zebrusia*. Wyd. „Casio”, Warszawa 2014.
- Trojanowska A., *Dziecko i plastyka*. WSiP, Warszawa 1988.
- Uchyła -Zroski J.(red.), *Wartości w muzyce: zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce. T. 3*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Uchyła -Zroski J., *Głos mówiony i śpiewany : z zagadnień pedagogiki muzycznej*. Wyd. Filii Kieleckiej WSP, Piotrków Trybunalski, 1998.
- Uchyła-Zroski J., *Śpiew jako wartość osobowa dziecka, tom 1. Stałość i zmienność rozwoju myśli naukowej przełomu XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Uszyńska- Jarmoc J., *Podróże, skarby, przygoda : podręcznik i program rozwijania twórczości, samoświadomości oraz dyspozycji autokreacyjnych dzieci klas I-III*. Wyd. „Trans Humana”, Białystok 2005.
- Wietrzyński W., *Flażolety - najprostszy sposób na muzykowanie*. Wyd. BP - Drukarnia Poznań 1994.
- Wietrzyński W., *Flażolety w szkole-nuty na flażolet*. Wyd. MusiCenter, Poznań 2017.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*. WSiP, Warszawa 1969.

Źródła:

<https://www.ore.edu.pl/nasz-elementarz/6143-inspiracje-muzyczne>.

Nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego 2012-08-27 ze zm. 2014-05-30.

J. Brzózka, K. Harmak, K. Izbińska, A. Jasiocha, W. Went, Program edukacji wczesnoszkolnej „Ćwiczenia z pomysłem”, WSiP, Warszawa 2014;

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356).